

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 293
SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

”KÄSITTEITÄ TARPEEN MUKAAN”

Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa

Elina Kouki

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2009

TURUN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
TURUN OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

TUTKIMUKSEN OHJAAJAT:

Professori Erno Lehtinen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Professori Annikki Koskensalo
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Dosentti Vuokko Kaartinen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

ESITARKASTAJAT:

Professori Leena Laurinen
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Professori Erkki Vainikkala
Jyväskylän yliopisto
Humanistinen tiedekunta
Nykykulttuurin tutkimuskeskus

ISBN 978-951-29-4168-1 (PRINT)

ISBN 978-951-29-4169-8 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku 2009

Selitys on siinä, että se ilmaisun tarkkuus, joka on tarpeen pyrittäessä tieteellisessä keskustelussa porautumaan totuudentimeen, ja se kielenkäyttö, joka on kokonaan mukautunut vastaamaan tavanomaista ajatustapaa, ovat kaksi eri asiaa. – – Täytyyhän meidän puhuessamme tavanomaisista käsitteistä käyttää tavallisia kansantajuisia sanoja – – .

Marcus Tullius Cicero

TURUN YLIOPISTO

Turun opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden tiedekunta

KOUKI, ELINA: ”KÄSITTEITÄ TARPEEN MUKAAN”

Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa

Väitöskirja, 220 s., 1 LIITE (= 5 s.)

Kasvatustiede
Tammikuu 2010

Tavoitteeni tässä tutkimuksessa oli selvittää, miten kirjallisuustieteellisiä proosa-analyysin käsitteitä opetetaan opetussuunnitelman mukaisissa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ja miten hyvin kokelaat hallitsivat *kertoja*-käsitteen tekstitaidon ylioppilaskokeessa keväällä 2007. Samalla pohdin, minkälainen kirjallisuustieteellinen käsitteistö palvelisi tekstianalyysin opetusta koulussa, koska *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* ja äidinkielen ylioppilaskoe edellyttävät äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselta ja oppilailta käsitteiden käyttöä.

Tutkimusaineistonani olivat kaikki kuusi käytössä olevaa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjaa ja 440 kpl kevään 2007 äidinkielen tekstitaidon ylioppilaskokeen vastaustekstiä. Oppikirjoja tarkastelin soveltamalla niiden arviointiin Lev S. Vygotskin ajatuksia *arkikäsitteiden* ja *tieteellisten käsitteiden* opettamisesta ja Hans Aeblin esittämiä teoreettisia malleja käsitteiden opettamisesta ja oppimisesta.

Tutkimukseni osoittaa, että opetussuunnitelmassa mainittujen proosa-analyysin käsitteiden *kertoja*, *näkökulma*, *motiivi*, *aihe* ja *teema* opetus on epätäsmällistä. Oppikirjoissa ei ole otettu huomioon sitä, että käsitteenoppiminen on monivaiheinen prosessi. Myöskään problematiikkaa, joka aiheutuu kyseisten käsitteiden määrittelyn kirjavuudesta ja käytöstä sekä *arkikielen käsitteinä* että *tieteellisinä käsitteinä*, ei oppikirjoissa käsitellä. Sama näkyy ylioppilaskoeaineistossa: oppilaat eivät hallitse käsitettä *kertoja* tieteellisenä käsitteenä. Tietoisuus kirjallisuustieteellisten käsitteiden määrittelyn problematiikasta ja arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden *ontologisista kategorioista* on onnistuneen käsitteenoppimisen edellytys. Kirjallisuustieteelliset käsitteet ovat *meta-käsitteitä*, jotka edellyttävät oppilaiden *metakäsitteellisen tietoisuuden* ja motivaation hyödyntämistä opetuksessa, jossa olisi sovellettava monipuolisesti eri oppimiskäsitysten parhaita puolia hyödyntäviä lähestymistapoja, erilaisia *pedagogisia diskursseja*.

Koulujen kirjallisuudenopetusta suunniteltaessa ja kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opetettaessa on otettava huomioon niin kirjallisuustieteen kuin kasvatustieteen näkökulma. Opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen asettama vaatimus käsitteiden käytöstä on kohtuuton, mikäli ei sovita, miten käsitteet määritellään ja mitä käsitteitä kokelaiden oletetaan ylioppilaskokeessa hallitsevan. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden puutteellisen opetuksen oppikirjoissa ja niiden epämääräisen käytön ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja arvioinnissa voi kärjistyneimmillään nähdä oppilaan oikeusturvakysymyksenä.

Asiasanat: kirjallisuustieteellinen käsite, käsitteenoppiminen, lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetus, metakäsitteellinen tietoisuus, ontologinen kategoria, pedagoginen diskurssi

UNIVERSITY OF TURKU

Department of Teacher Education

Faculty of Education

KOUKI, ELINA: *Teaching of Literary Concepts in Upper Secondary Education*

Doctoral dissertation (monograph), 220 pages, 1 appendix (= 5 pages)

Educational Sciences

January 2010

The role of *metalanguage* poses a controversy in the field of teaching literature in upper secondary school. The reasons for this can be found in the demands of the new curriculum for upper secondary schools and the new matriculation examination which took place for the first time in 2007. According to the *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools* (2003), one of the most important goals in the teaching of literature is to develop students' ability to analyse narratives so that they are able to use the necessary concepts of literary analysis. Furthermore, the assessment criteria of the matriculation examination presuppose that students must be able to use relevant literary concepts.

In my research, I investigated how the literary terms of *narrator*, *point of view*, *subject*, *theme* and *motif* are taught in the upper secondary school textbooks of Finnish language and literature (n=6). In the textbook analysis of my research, I applied content analysis and used the theories of literature studies and the theoretical models of concept learning as a multidimensional process developed by Hans Aebli and Lev S. Vygotsky. This study draws on Vygotsky's significant findings concerning the differences between the learning of *scientific concepts* and *everyday concepts*. Furthermore, the purpose of this study was to find out, how successfully the students (n= 440) used the concept of *narrator* in the matriculation examination. During this research it was also challenging to consider, what kind of literary terms would be ideal in a school context.

The results of this study suggest that the teaching of the core concepts of literary analysis have methodologically not succeeded in the textbooks, because the *multidimensional process* of teaching concepts is not taken into account. In addition, the literary concepts under scrutiny in this study seemed to remain obscure in the textbooks and exercises, because they were not clearly taught as *scientific concepts*. This lack of clarity was also obviously demonstrated in the matriculation examination: most students did not use the literary term *narrator* as a scientific concept. The awareness of the *ontological categories* of everyday concepts and scientific concepts is necessary for successful learning of literary concepts. The results suggest that the motivation and *metaconceptual awareness* of students should be taken into consideration when teaching literary concepts. Hence, an ideal pedagogical approach in the teaching of literary concepts requires different kinds of *pedagogical discourses*.

When planning the teaching of literature and literary concepts, both perspectives, the literary and pedagogical should be accounted for. The demands of the use of literary concepts dictated by the curriculum and the matriculation examination are unreasonable, unless a consensus regarding which concepts the students should know can be reached. Ultimately, if the teaching and using of literary concepts remain vague in the textbooks and in the matriculation examination, assessment of students becomes a fundamental question of justice.

Keywords: *literary concept, learning and teaching of the concept, metaconceptual awareness, ontological categories, pedagogical discourses*

ESIPUHE

Saatuani monien vaiheiden jälkeen tutkimukseni päätökseen haluan esittää kiitokseni väitöskirjani esitarkastajille professori Leena Lauriselle ja professori Erkki Vainikkalalle. Heidän osuutensa tässä työrupeamassa on ollut merkittävä. Kiitollisena ajattelen myös kannustavia ohjaajiani professori Annikki Koskensaloa ja dosentti Vuokko Kaartista sekä erityisesti työni pääohjaajaa, professori Erno Lehtistä, jonka laaja teoreettinen ja metodologinen perehtyneisyys käsitteenoppimiseen on ollut tutkimukseni kannalta ratkaiseva. Yhtä korvaamatonta opastusta olen saanut kirjallisuudentutkimuksen kysymyksissä emeritusprofessori Pertti Karkamalta ja opetusta käsittelevissä asioissa FT Juha Rikamalta. He ovat uupumatta jaksaneet kommentoida käsikirjoitustani ja rikastaa keskusteluissamme ajatteluni. Myös dosentti Leena Kytömäen kanssa käymäni lukuisat keskustelut ovat alusta asti antaneet minulle uskoa tutkimukseni tarpeellisuuteen ja tärkeyteen.

Tutkimustyöni tekemistä ovat apurahoin tukeneet Suomen Kulttuurirahaston Varsinais-Suomen rahasto, Emil Aaltosen säätiö ja Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, joiden rohkeutta rahoittaa yli 35-vuotiaan jatko-opiskelijan väitöskirjatyötä erityisesti arvostan ja joita juuri siksi haluan tässä yhteydessä kiittää.

Lopuksi haluan vielä ilmaista kiitokseni rakkaimmilleni, ystäväilleni ja niille entisille ja nykyisille työtovereilleni, jotka olette eri tavoin tukeneet minua väitöskirjaa tehdesäni. Tapoja en tässä ymmärrettävästikään käy erittelemään niiden runsaslukuisuuden ja monimuotoisuuden tähden. Sanomattakin on selvää, että teille kuuluu mitä suurin kiitos.

Turussa 15.12.2009

Elina Kouki

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	11
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia	12
1.2 Tutkimuksen tavoitteet	14
2. KIRJALLISUUSTIETEELLISET KÄSITTEET ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA	15
2.1 Nykytilanteen taustaa eli katsaus kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetuksen historiaan	15
2.1.1 Kirjallisuudenopetuksen alkutaival: 1800-luvulta 1950-luvulle.....	15
2.1.2 1960-luvun murros: kohti tieteellisempää kirjallisuudenopetusta	17
2.1.3 1970-luvun uudistuksia: kirjallisuudentutkimus niveltyy kouluopetukseen.....	19
2.1.4 1980-luku: vakiintuneita lähestymistapoja kirjallisuudenopetuksessa	22
2.1.5 1990-luku: kirjallisuudenopetuksen ja äidinkielen ylioppilaskokeen jatkuvaa uudistustyötä	24
2.1.6 Kohti teoriapainotteisuutta 2000-luvun opetussuunnitelma- ja ylioppilaskoeuudistuksessa	27
2.1.6.1 Vuoden 2003 <i>Lukion opetussuunnitelman perusteet</i>	27
2.1.6.2 Vuoden 2007 äidinkielen ylioppilaskoeuudistus	29
2.2 Kirjallisuustieteelliset käsitteet opetuksen näkökulmasta	35
3. KÄSITTEET OPETETTAVANA JA OPITTAVANA	37
3.1. Mitä tarkoitetaan <i>käsitteellä</i> ja <i>käsitejärjestelmällä</i> ?	37
3.2 Oppimiskäsitysten tarkastelua käsitteenopetuksen näkökulmasta	38
3.3 Vygotskin näkemyksiä käsitteiden opettamisesta ja oppimisesta.....	42
3.3.1 Vygotskilainen jako arkikäsitteisiin ja tieteellisiin käsitteisiin	43
3.3.2 Vygotski haastaa Piaget'n	45
3.3.3 Vygotskin käsitteenoppimismallin keskeiset näkökohdat	46
3.4 Aebelin näkemyksiä käsitteiden opettamisesta ja oppimisesta	48
3.4.1 Aebelin käsityksiä käsitteiden opetuksesta eri oppiaineissa.....	49
3.4.2 Kolmivaiheinen käsitteenopetusmalli Aebelin teorian pohjalta	50
3.5 Käsitteet kouluopetuksessa.....	56
3.5.1 Didaktisia näkökohtia.....	57
3.5.2 Opettaja kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettajana	59
3.5.3 Oppikirja käsitteiden opettajana	61
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	65
4.1 Oppikirja-analyysi Vygotskin ja Aebelin teorioiden viitekehyksessä	65
4.2 Tutkimuskysymykset.....	66
4.3 Tutkimusaineistot	68
4.3.1 Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat	68
4.3.2 Kevään 2007 ensimmäisen tekstitaidon ylioppilaskokeen vastaukset	69

5. KÄSITTEET <i>KERTOJA</i> JA <i>NÄKÖKULMA</i> LUKION ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPIKIRJOISSA.....	71
5.1 <i>Kertoja</i> -käsite	71
5.1.1 Mikä on <i>kertoja</i> ?	71
5.1.2 <i>Kertoja</i> -käsitteen alakäsitteet	75
5.2 <i>Näkökulma</i> – vai sen tilalle <i>fokalisaation</i> käsite?	87
5.3 Miten käsite <i>kerronta</i> liittyy <i>kertojaan</i> ja <i>näkökulmaan</i> ?	91
5.3.1 <i>Kerronta</i> -käsitteen käyttö oppikirjoissa	91
5.3.2 <i>Vapaa epäsuora kerronta</i> -käsitteen problematiikkaa.....	99
5.3.3 Käsitteiden <i>suora kerronta</i> ja <i>suora esitys</i> välinen epäselvyys	108
5.4 Yhteenvetoa käsitteiden <i>kertoja</i> ja <i>näkökulma</i> opetuksesta	110
6. KÄSITTEET <i>MOTIIVI</i>, <i>AIHE</i> JA <i>TEEMA</i> LUKION ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPIKIRJOISSA.....	113
6.1 <i>Motiivi</i> , <i>aihe</i> ja <i>teema</i> – koulun kirjallisuudenopetuksen käsitejärjestelmä? ...	113
6.2 <i>Motiivin</i> käsite oppikirjoissa.....	119
6.3 Käsitteet <i>aihe</i> ja <i>teema</i> oppikirjoissa	127
6.4 Yhteenvetoa käsitteiden <i>motiivi</i> , <i>aihe</i> ja <i>teema</i> opetuksesta	133
7. <i>KERTOJA</i>-KÄSITE KEVÄÄN 2007 TEKSTITAIDON KOKEESSA	137
7.1 ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman <i>kertoja</i> .”	137
7.2 YTL:n ja ÄOL:n vinkeistä apua arviointiin	146
7.3 Oppikirjojen opettamana <i>kertojaa</i> analysoidaan	148
7.4 <i>Ylioppilastekstejä 2007</i> -kokoelman näkemyksiä	152
7.5 Kokelaiden vastauksien analyysia ja tulkintaa	155
7.5.1 Tutkimusaineiston ryhmittely	155
7.5.2 <i>Kertojana</i> on henkilöahmo ja <i>minäkertoja</i>	157
7.5.3 <i>Kaikkietävän kertojan</i> problematiikkaa	163
7.5.4 Muut kokelaiden käyttämät nimitykset <i>kertojasta</i>	173
7.5.5 Yhteenvetoa <i>kertoja</i> -käsitteen problematiikasta	175
8. KOKOAVAA POHDINTAA KÄSITTEIDEN OPETTAMISESTA	179
8.1 Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa	179
8.1.1 Käsitteet opetus suunnitelmassa ja äidinkielen ylioppilaskokeessa ...	179
8.1.2 Oppikirjojen ongelmat kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettajana...	182
8.2 Tarvitaanko opetuksessa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä?	189
8.2.1 Kirjallisuustieteen ja kouluopetuksen suhde.....	190
8.2.2 Kielitieteen käsitteet oppiaineen sisäisenä eheyttäjänä?	193
8.2.3 ”Sisäinen kirjallisuuden kielioppi”	194
8.3 Kohti uudistuvaa pedagogiikkaa	197
8.3.1 <i>Pedagogiset diskurssit</i> käsitteenopetuksessa	198
8.3.2 Opettajan rooli – ja vastuu	200
9. LOPPUHUOMAUTUKSIA.....	203

LÄHTEET	205
Tutkimusaineisto.....	205
A. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat	205
B. Kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskoe.....	205
C. Kevään 2007 tekstitaidon kokeen vastaustekstit	205
Tutkimuskirjallisuus	206
Internet-lähteet.....	219
Painamattomat lähteet.....	220
LIITTEET	221
LIITE 1: Kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeen Tehtävä 2	221

1. JOHDANTO

Äidinkieltä on sivistysvaltioissa pidetty aina yhtenä koulun tärkeimmistä oppiaineista, koska se on kaiken opiskelun perusta (Goodwyn & Findlay 2002, 226; HS 31.5.2009). Siksi äidinkielen opetuksesta ja asemasta koulun muiden oppiaineiden joukossa on Suomessakin käyty monenlaisia keskusteluja. Viime vuosina äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen on tehty erityisen paljon uudistuksia niin ylioppilaskokeen kuin opetussuunnitelman näkökulmasta. Keskeisin muutos on se, että vuoden 2007 ylioppilaskoeuudistuksesta lähtien ylioppilaksi haluavan on täytynyt osata analysoida kaunokirjallisia tekstejä tekstianalyysin käsitteitä käyttäen (ÄKM 2006, 4, 6), kun aiemmin ylioppilaksi pääsi ilman kyseistä taitoa. Muutos aiempaan on merkittävä, koska äidinkieli on ainoa pakollinen aine kansallisessa ylioppilastutkinnossa.

Samaan tapaan myös voimassa oleva *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* korostaa käsitteiden merkitystä opetuksessa: ”Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija syventää tietoaan kielestä, kirjallisuudesta ja viestinnästä ja osaa hyödyntää niihin liittyviä käsitteitä” (LOPS 2003, 32). Opetussuunnitelma mainitsee vielä erikseen kirjallisuudenopetuksen tavoitteena oppilaan kehittymisen fiktiivisten tekstien analysoijana siten, että tämä osaa käyttää tarpeellisia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä (mts. 34).

Kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opettaessa on opetuksen tavoitteena se, että käsitteet ovat käteviä työkaluja, joiden avulla pystyy ymmärtämään ja jäsentämään tekstien maailmaa. Käsitteiden avulla on voitava ryhmitellä ja eritellä asioita tulkinnan kannalta mielekkäästi. Kun sovelletaan opittuja käsitteitä uusissa konteksteissa uusien tekstien tulkinnan rakentamisessa, tekstit aukeavat ja järjestyvät merkityksellisiksi kokonaisuuk-siksi. Opetussuunnitelman mainitsemien ”tarpeellisten kirjallisuustieteellisten käsitteiden” opettamisesta koulussa vastaa opetussuunnitelman velvoittamana opettaja, mutta omalta osaltaan myös oppikirja, koska oppikirjojen tekijät ovat aina opetussuunnitelman tulkitsijoita ja samalla tietyllä tavalla oppikirjan välityksellä myös opettajia (Julkunen 1989, 15).

Mutta mitä sitten ovat ne kirjallisuustieteelliset käsitteet, joita koulussa olisi opettava? On selvää, että monet eri kirjallisuudentutkimuksen suuntauksukset ovat vuosien mittaan vaikuttaneet äidinkielen opetukseen. Näillä suuntauksilla on omat käsitteistönsä tai uusi tapa määritellä vanhoja käsitteitä, koska jokaisella kirjallisuudenteorialla on oma näkemyksensä kirjallisuudesta ja sen merkityksestä sekä siitä, miten kaunokirjallista tekstiä tulisi lukea ja mitä käsitteitä kulloinkin käyttää. Tosiasia on, että esimerkiksi narratologin käyttämät käsitteet ovat aivan toisia kuin vaikkapa myyttikriitikon, koska heidän lähestymis- ja lukutapansa ovat erilaiset (Kirstinä 2004, 10).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat opettavat kirjallisuustieteellisiä käsitteitä ja mitä mahdollisia ongelmia käsitteisiin ja niiden käyttöön liittyy ylioppilaskokeen näkökulmasta.

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Lähtökohtanani tässä tutkimuksessa ovat *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* ja äidinkielen uusimuotoinen ylioppilaskoe käsitteiden käytön vaatimuksineen. Opetusneuvos ja ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaoksen jäsen Pirjo Sinko (2002, 16) on todennut, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen nykytilanne on huolestuttava, koska abiturienteilla ei ole hallussaan keskeisiä käsitteitä asiatekstien ja kaunokirjallisten tekstien analysoimisessa. Sinko toteaa, että opetuksessa olisi oltava käytössä ”ajanmukainen koululaislukijan työkalupakki”, jolla hän viittaa tekstien kielen ja rakenteiden tarkastelussa tarvittavaan käsitteistöön. Sen pitäisi ”kiinnittyä lukemiseen aidoissa oppimistilanteissa”. Singon mukaan on tehtävä kompromisseja tarvittavan tieteenalan terminologian ja arkisanaston välillä: on rakennettava synteesejä olemassa olevasta tiedosta, koska ”lukemisprosessi ei ole luonnonprosessi, joka tapahtuu itsestään”. (Mt.)

Tämänhetkinen koulujen kirjallisuudenopetus määräytyy monista eri lähtökohdista ja erilaisista kirjallisuudentutkimuksen lähestymistavoista. Yhä useammin korostuu kuitenkin vaatimus, jonka mukaan oppilaalla on oltava hallussaan kirjallisuuden erittelyssä ja tulkinnassa tarvittavat keskeiset käsitteet (Grünn 2008, 27–28; Koskela 2000a, 611–612). Tarkan lukemisen katsotaan edellyttävän ”täsmäkielen hallintaa” (Uusi-Hallila 2002, 15–16). Käsitteiden merkitys ja usko niiden kätevyYTEEN näkyy selvästi kirjallisuudenopetuksesta käydyssä keskustelussa: ”Abin pitää siis malttaa lukea tarkasti ja tietää, mitä etsiä. Tässä auttaa, jos tuntee kirjallisuuden erittelyyn vakiintuneita käsitteitä, sillä ne kertovat ainakin siitä, millaisia asioita tekstistä voisi löytyä” (Grünn 2005, 98–99).

Myös nykyisissä oppikirjoissa korostetaan kirjallisuustieteellisten käsitteiden merkitystä. *Kivijalka*-oppikirjan mukaan ”kertomisen pelisäännöt” on tunnettava: on tiedostettava, että kirjailijalla on käytössään ”vakiintuneita työkaluja, joiden avulla hän välittää kertomuksen lukijalle” (KJ, 53). Myös *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjassa mainitaan käsitteet: ”Käsitteiden avulla – – pystyy paremmin kuvaamaan kertovia tekstejä, – – lukija kiinnittää huomiota yhä uusiin lukemista sääteleviin tekstin piirteisiin” (LÄJK, 26). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjasarjaan kuuluva, harjoituskirjana toimiva kurssivihko korostaa ”perustyökalujen” tarpeellisuutta, koska niiden avulla voi ”saada lukemastaan irti mahdollisimman paljon” (ÄJKH, 54). Tavoitteeksi asetetaan analyysissa tarvittavien käsitteiden oppiminen (mt.; myös mts. 62), ja käsitteiden käytön vaatimus yhdistetään lukemiseen ja tekstin ymmärtämiseen.

Vaikka käsitteiden tarpeellisuus ja hyöty mainitaan useissa oppikirjoissa ja monissa muissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta koskevissa artikkeleissa ja katsauksissa, tilannetta hankaloittaa se, ettei ole olemassa yhteistä sopimusta siitä, mitkä käsitteet ovat vakiintuneita käsitteitä lukion kirjallisuudenopetuksessa. Missään ei ole täsmällisesti sanottu, mitä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opettajan pitää opettaa ja mitä oppilaan hallita ylioppilaskokeessa, vaikka lukion opetussuunnitelmassa kyllä mainitaan esimerkkinä muutamia proosa- ja runoanalyysin käsitteitä. Siksi osa opettajista kaipaa ylioppilastutkintolautakunnalta tai opetussuunnitelmalta selkeästi määriteltyä käsitteistöä kouluopetukseen: ”Ehkä nyt – – tulisi sopia siitä, millaista käsitteistöä opetetaan ja

missä vaiheessa” (Uusi-Hallila 2002, 16; keskustelua aiheesta myös osoitteessa <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/>).

Koulujen kirjallisuudenopetusta määrittävää pedagogista julkaisua ei ole olemassa, vaikka kielentuntemuksen opetusta suuntaamaan ilmestyi jo vuonna 1994 Opetusministeriön kielioppikomitean julkistama *Kieli ja sen kielioipit* (KJSK 1994). Toisaalta osa opettajista on sitä mieltä, ettei kirjallisuudenopetukselle voi laatia minkäänlaista teoreettista viitekehystä, koska opetuksen rikkaus on nimenomaan lähestymistapojen ja menetelmien moninaisuudessa: ”Kirjallisuudesta ja lukemisesta voi vyöryttää näkemyksiä mittaamattomasti. Vahinko olisi suuri, jos jokin lopullinen oikea kirjallisuusoppi keksittäisiin” (Lange 1999, 32).

Jonkinlainen yhteinen näkemys siitä, mitä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä koulussa pitää opettaa, on kuitenkin olemassa, koska esimerkiksi samat proosa-analyysin käsitteet toistuvat vuosi vuoden jälkeen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa, kirjasta ja sarjasta toiseen. Näitä käsitteitä ovat muun muassa *aihe, juoni, kertoja, pää- ja sivuhenkilö, miljöö, tapahtuma-aika, symboli, motiivi ja teema*. Käsitteiden käyttö ei silti takaa oppilaiden kirjoittamien tekstien tasoa:

Jo peruskoulussa opiskellaan kaunokirjallisen tekstin perusanalyysi: tunnistetaan laji, pää- ja sivuhenkilöt, tapahtuma-aika ja kesto, miljöön kuvaus, toistuvat symbolit ja motiivit sekä kertojan laatu ja vaikutus ja määritellään aihe eli se, mistä teksti puhuu. Mitä se aiheestaan puhuu, onkin jo tulkintaa. Tämä analyysiapparaatti tuottaa pahimmillaan kuitenkin kaavamaisia ja ulkokohtaisia tekstejä. (Murto 2004, 64.)

Vaatus kirjallisuustieteellisten käsitteiden käytöstä ja toisaalta kaavamaisuuden välttämisestä on ilmiselvä paradoksi juuri kirjallisuudesta kirjoittamisen opetuksessa: oppilaan kirjoittamilta analyyseiltä edellytetään luovuutta ja persoonallisuutta, joka kuitenkin pitäisi toteuttaa tiukasti opetettuja normeja ja koulun kirjallisuudenopetuksen diskurssia noudattamalla (Kumara-Moisio 2005, 36; myös Kirstinä 1993, 117).

Vaikka tekstitaidon opetus käsitteistöineen on nykyisen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa näin keskeistä aluetta, outoa on, ettei kirjallisuustieteellisten käsitteiden oppimista tai niiden opetusta oppikirjoissa ole tutkittu juuri lainkaan (ks. Kouki 2007; Kouki 2008a; Kouki 2008b; Kouki 2008c; Kouki 2009). Joissakin kansainvälisissä tutkimuksissa on kuitenkin kiinnitetty huomiota kirjallisuustieteellisten käsitteiden ongelmallisuuteen opettajien näkökulmasta: useat käsitteet ovat hämäriä jopa opettajille (Sadoski, Norton, Rodriguez, Nichols & Parten 1998, 267–286). Oppikirjojen tapaa opettaa kirjallisuutta on sen sijaan tarkasteltu viime aikoina kriittisesti monissa tutkimuksissa, muun muassa diskurssianalyttisestä näkökulmasta (Goodwyn & Findlay 2002, 226; vrt. myös Kress & van Leeuwen 1996; Pälli 2005; Pälli 2.12.2008).

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tavoitteenani on tässä tutkimuksessa selvittää, miten kirjallisuustieteellisiä proosa-analyysin käsitteitä opetetaan opetussuunnitelman mukaisissa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ja miten hyvin kokelaat hallitsivat proosa-analyysin *kertoja*-käsitteen ensimmäisessä tekstitaidon ylioppilaskokeessa keväällä 2007, kun yhdessä tehtävänannossa edellytettiin kyseisen käsitteen hallitsemista (TT-koe 9.2.2007; ks. LIITE 1 ja Tutkimuslupa 25.3.2008). Myös kysymys siitä, minkälainen kirjallisuustieteellinen käsitteistö palvelisi tekstianalyysin opetusta koulussa eli mitkä käsitteet voisivat toimia mielekkäänä lukion kirjallisuudenopetuksen tekstianalyysin käsitteistönä, on tutkimuksessani keskeinen. Siksi pyrin selvittämään, onko ylipäätään mahdollista määritellä jonkinlainen kirjallisuustieteellinen peruskäsitteistö lukion kirjallisuudenopetusta varten.

Koska äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan on hallittava niin kirjallisuustieteen kuin kasvatustieteenkin spesifi tieto opettaessaan kirjallisuustieteellisiä käsitteitä (Lehtinen 2008, 102), opetuksen kannalta tärkeää tutkimustietoa voidaan saada perehtymällä kumpaankin tieteenalaan (ks. Murto 1992, 15): kirjallisuudentutkimuksen tietoon kirjallisuustieteellisistä käsitteistä ja kasvatustieteen teorioihin ja tutkimustuloksiin käsitteenoppimisesta. Tavoitteenani on selvittää, minkälaisia didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on tehty oppimisprosessien aikaansaamiseksi ja mitä mahdollisia ongelmia kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamiseen niissä liittyy (ks. Mutanen 2000, 145; Toiskallio 1993).

Haasteena koen sen, että kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetusta tutkiessani ajaudun eri käsitteiden kautta väistämättä niin kirjallisuudentutkimuksen kuin kasvatustieteenkin loputtomille teoriakentille, joilta löytyy mittaamaton määrä aihepiiriäni käsittelevää kirjallisuutta: tietoa, näkemyksiä, kannanottoja, tutkimustuloksia – ja käsitteitä. Siksi rajaan tutkimuskirjallisuudekseni ja lähdeaineistokseni ne tekstit, jotka opettajankokemukseeni vedoten arvioin tarkoituksenmukaisiksi (Lehtinen 1991, 11). Ohjenuoranani tätä tutkimusta tehdessäni onkin Hans Aeblin toteamus: ”En usko didaktisessa keskustelussa usein esitettyyn teorian ja käytännön vastakkainasetteluun. Vain huono teoria on ristiriidassa käytännön kanssa, ja vain ahdas ja yksipuolinen käytäntö on vastakohta toimivalle teorialle” (Aebli 1991, 14).

Toivon tutkimuksestani olevan hyötyä niin opetussuunnitelmien ja oppikirjojen tekijöille kuin ylioppilaskokeiden laatijoille ja arvioijille – puhumattakaan opetustaan tunnollisesti suunnittelevista ja vastuuntuntoisista opettajista, jotka haluavat opettaa oppilaitaan parhaalla mahdollisella tavalla.

2. KIRJALLISUUSTIETEELLISET KÄSITTEET ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelen eri vuosikymmenillä käytyä keskustelua kirjallisuustieteellisten käsitteiden tarpeellisuudesta ja kirjallisuudentutkimuksen merkityksestä kouluopetukselle. Analyttisen lukutavan kehittäminen on lukion kirjallisuudenopetuksen sisällöissä keskeisellä sijalla, ja kirjallisuustieteellisiä käsitteitä on jo pitkään käytetty oppikirjoissa. Kiinnostavaa onkin tutkia, mitkä kirjallisuudentutkimuksen suuntaukset ovat vaikuttaneet kouluopetukseen ja miten kirjallisuustieteellisiin käsitteisiin on kouluopetuksessa suhtauduttu eri aikoina.

2.1 Nykytilanteen taustaa eli katsaus kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetuksen historiaan

Käsitteiden hallitsemisesta ja niiden opettamisesta on uuden tekstitaidon ylioppilaskokeen ja uusimman opetussuunnitelman (LOPS 2003) takia tullut keskeinen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen aihe- mutta samalla ongelma-alue. On ilmeistä, että käsitteet – olivat ne sitten kielen tai kirjallisuuden käsitteistöä – ovat olleet osa äidinkielen opetuksesta käytyä keskustelua jo paljon ennen uuden tekstitaidon kokeen synnyttämää ajatustenvaihtoa.

Seuraavassa tarkastelen lyhyesti suhtautumista kirjallisuudentutkimukseen ja kirjallisuustieteellisiin käsitteisiin äidinkielen opetuksessa eri vuosikymmenillä 1960-luvulta alkaen, jolloin varsinaisesti alkaa ensimmäisen kerran esiintyä aktiivista keskustelua kirjallisuustieteellisten käsitteiden tarpeellisuudesta äidinkielen opetuksessa. Aluksi tarkastelen kuitenkin opetuksen suuria linjoja 1800-luvulta 1950-luvulle.

2.1.1 Kirjallisuudenopetuksen alkutaival: 1800-luvulta 1950-luvulle

Kristiina Fasoulas (1990) on laatinut *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirjaan* lyhyen historiikin suomalaisesta äidinkielen opetuksesta ja sen eri ilmiöistä 1800-luvulta 1950-luvulle. Artikkelista käy hyvin ilmi, miten oppikoulujen kirjallisuudenopetus on ollut lähes aina sisältöpainotteista ja myös alisteista kieliopin opetukselle.

Mielenkiintoista tämän tutkimuksen näkökulmasta on, että jo vuonna 1873, kun suomen kieli virallistettiin äidinkielen oppiaineeksi, sen sisällöksi määriteltiin tieteellisyys, ”perinpohjainen tieteellinen taito, saavutettu lyhykäisen kieliopillisen oppikirjan johdolla ynnä valitun kirjallisuuden lukemisella – – ” (Fasoulas 1990, 154; Hanho 1955, 349). Taustalla oli tieteellisen ajattelun taitoa korostava uushumanistinen oppimiskäsitys. Tuo taito katsottiin saavutettavan tehokkaimmin kieliopin opetuksella, ei kirjallisuuden. Vaikka uushumanistit korostivat strukturoituneen tiedon merkitystä opetuksessa ja opetuksen tieteellisyyttä, katsottiin kirjallisuuden historian olevan ainoa kirjallisuutta

jäsentävä struktuuri. Kieliopin harjoittelun apuvälineeksi kirjallisuus sentään kelpasi. (Fasoulas 1990, 154–155.)

1900-luvun alkupuolella alettiin 1800-luvun kirjallisuushistoriaa korostavaa opetusta kritisoida, koska opetuksen katsottiin sisältävän liikaa nimiä ja vuosilukuja (Saarimaa 1939, 208). Sen sijaan haluttiin opetuksessa yhä enemmän painottaa kirjallisuuden kasvatusarvoa herbartilaisuuden hengessä, mikä nosti kirjallisuudenopiskelussa tärkeimmäksi asiaksi tekstin sisällön. Itsenäistymisen jälkeen erityisesti kansalliset painotukset ja isänmaallisuuteen kasvattaminen korostuivat. Teosten kuvaama maailma oli kuitenkin usein oppilaille vieras, minkä takia kaunokirjallisuuden lukeminen oli ulkokohtaista ja käsitys kaunokirjallisuuden välittämistä maailmoista jäi näin ollen pakostakin kapeaksi. (Rikama 2005a, 452.)

1920-luvulta alkaen alettiin kirjallisuudenopetuksessa painottaa elämyksellisyyttä, mikä osaltaan on ollut hidastamassa analyttisen otteen vahvistumista. Elämyksellisyyden korostaminen perustui saksalaiseen positivismiin vastaiseen *Geistesgeschichte*-ajatteluun. (Kirstinä 1988, 106.) Seuraavalla vuosikymmenellä eli 1930-luvulla esitettiin kylläkin jo ajatuksia ”jonkinasteisesta metodisesta kurista”, koska sen katsottiin olevan ainoa keino oppiaineen opettamisen onnistumiseksi. Äidinkielen opetus oli keskittynyt kieleen ja kielioppiin, ja opetukseen liittyvät metodologiset ongelmat oli pitkään nähty pelkästään kielenopetuksen didaktisina kysymyksinä. Kirjallisuudenopetuksesta puuttui metodologia, ja asiaa yritettiin korjata korostamalla kirjallisuuden analyysiharjoituksia äidinkielen opettajilta edellytettävänä taitona. (Fasoulas 1990, 157–164.)

Vuosi 1941 oli kirjallisuudenopetuksen kannalta merkittävä, koska silloin julkistettiin *Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet*, ”sota-ajan opetussuunnitelma”, joka oli myös ”pitkään jatkuneen äidinkielen opetuksen tehostamiseen tähtäävän pioneerityön” konkretisaatio (Mäenpää 1974, 18, 20). Merkittävän siitä tekee erityisesti sen pitkäikäisyys: se oli voimassa vuoteen 1981 asti eli 40 vuotta. *Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet* katsoi äidinkielen opetuksen poikkeavan muista aineista ratkaisevasti, koska kieli on ”kansallisuuden tärkein tulkki” ja kirjallisuus ”kielen arvokkain ilmentymä” (Lonka 1998, 128).

Vuoden 1941 opetussuunnitelma säilytti asemansa sen takia, ettei se asettanut mitään esteitä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kehitykselle, koska sen tapa ilmaista opetuksen sisällöt ja tavoitteet oli niin yleinen (Mäenpää 1974, 21). Urho Johansson (1965) tiivistä myöhemmin siinä luetellut opetuksen päämäärät kahdeksi kokonaisuudeksi: *materiaaliseksi* ja *formaaliseksi*. *Materiaalisella päämäärällä* Johansson tarkoitti kirjallisuuden, kirjailijoiden, kirjallisten aikakausien ja koulukuntien tuntemisen lisäksi estetiikan sanaston ja tyyliopin tuntemusta. ”Estetiikan sanaston” tuntemuksen voi katsoa edellyttäneen jonkinasteista käsitteiden käyttöä, samoin tyyliopin hallinnan. *Formaalinen päämäärä* kirjallisuudenopetuksessa oli Johanssonin mukaan sitä, että oppilaat ”omaksuvat esteettisen näkemistävän muiden oppiaineiden istuttamien teoreettisen ja käytännöllisen näkemistävän oheen”. (Mt. 32–33)

1950-luvun kirjallisuudenopetuksen suuntaviivoja vedettäessä korostettiin kirjallisuuden luonnetta sanataiteena, ja luetuista teoksista pyrittiin analysoimaan ”ainakin yhden luvun taiteellisesti vaikuttava sanankäyttö” ja tarkastelemaan ”keinoja”, joita

kirjailija ”kuvauksessaan tai kerronnassaan käyttää” (Salminen 1971, 113). Nykyiseen tekstitaidon ylioppilaskokeeseen oppilaitaan valmistavalle opettajalle tässä 50-lukulaisessa, kielen merkitystä korostavassa lukutavassa on paljonkin tuttua.

Yleisesti 1950-luvun kirjallisuudenopetuksesta voi sanoa, että siinä painotettiin esteettisyyttä ja eettisyyttä, mutta edelleen myös kansallisuutta ja isänmaallisuutta (Salminen 1971, 115). Elämyksellisyyttäkään ei unohdettu, ja tavoitteena oli, että oppilas ”tietoisesti pohtii kaikkea sitä, mitä kirja avaa nähtäväksi ja koettavaksi”, koska kaunokirjallisuus nähtiin ennen kaikkea kasvatuksen välineenä, jonka avulla ”nuori ihminen näkee oman itsensä” (Haahtela 1952, 108).

Kasvatuksellisen puolen korostamisen lisäksi 1950-luvun loppupuolen kirjallisuudenopetuksessa alkoi näkyä merkkejä toisenlaisesta tavasta opettaa kirjallisuutta. Vuoden 1957 ÄOL:n vuosikirjassa Sampo Haahtela esitti, että koulujen kirjallisuudenopetuksen ”syvimpänä asteena” on oltava ”tieteellinen suhtautumistapa”. Hän korosti kontekstuaalisuuden merkitystä, käyttämättä tietenkään kyseistä käsitettä. Haahtelan mukaan kirjallisuutta käsiteltäessä oli tarkasteltava, ” – – mistä, millä tavalla ja millä edellytyksillä jonkun kirjailijan tuotanto tietynlaisena on syntynyt ja miten se ajallisesti ja paikallisesti niveltyy ympäristöönsä?” (Haahtela 1957, 126.) Lisäksi Haahtela painotti, että opettajan on osattava itse arvioida opetuksensa tieteellinen taso. Hänen on tiedostettava, ”miksi, mihin tarkoitukseen – – tietojaan käyttää” (mts. 129). Kirjallisuudenopetuksen tarkoitus oli myös osoittaa, mikä tehtävä erilaisilla kaunokirjallisen tekstin piirteillä on ”kokonaiskuvan luomisessa ja minkälainen tuo kokonaiskuva on” (mts. 130).

Kuten Haahtelan esittämistä ajatuksista näkyy, 1950-luvulla tapahtui selvästi jonkinasteinen metodologinen muutos kirjallisuudenopetuksessa. Muun muassa anglosaksinen *uuskritiikki*, Alex Matsonin *Romaanitaide* (1. painos 1947) ja *Parnasson* artikkelit ohjasivat uusiin lukutapoihin. Myös ÄOL:n vuosikirja paneutui aktiivisesti kirjallisuudenopetukseen esimerkiksi mallianalyyseja välittämällä. Perinteinen ”eritele ja tulkitse” -käskytyks kirjallisuudenopetuksen kirjoitustehtävänä periytyykin jo 1950-luvulta *uuskritiikin* tavasta lähestyä kaunokirjallista tekstiä (Kirstinä 1988, 107, 108). Myös *temaattinen* eli kaunokirjallisuutta aihepiireittäin käsittelevä opetus on alkanut kehittyä jo 1950-luvun koulujen kirjallisuudenopetusta koskevien keskustelujen pohjalta (Rikama 1998c, 245).

2.1.2 1960-luvun murros: kohti tieteellisempää kirjallisuudenopetusta

1960-luvulla äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kaivattiin yhä aktiivisemmin uusia menetelmiä ja pitkään vaiettu opetussuunnitelmakeskustelu alkoi jälleen viritä. Opetusta ja voimassa olevaa opetussuunnitelmaa arvioitiin monesta näkökulmasta. (Mäenpää 1974, 22–23.) Oppilaskeskeinen didaktiikka vahvisti asemiaan ja sai ”eräänlaisen virallisen opetusideologian aseman”, kuten Juha Rikama on todennut (Rikama 1998c, 249; ks. myös Rikama 2002, 14; Rikama 2005a, 452–453). *Uuskritiikki* lähilukumenetelmien ja kirjallisuustieteellisine käsitteineen vahvisti asemiaan kirjallisuudenopetuksessa, mutta toisaalta sitä myös kritisoitiin.

Koska tieteellisyys alkoi selvästi korostua kirjallisuudenopetuksen lähestymistavoissa, lisääntyi myös keskustelu siitä, mikä kirjallisuudentutkimuksen asema ja merkitys kouluopetuksessa ylipäätään on. Maunu Niinistö (1968) otti kantaa kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuudenopetuksen niveltymiseen kouluopetuksessa vuonna 1968 ilmestyneessä ÄOL:n vuosikirjassa: ”Kirjallisuudentutkimus on suurena apuna kirjallisuudenopetuksessa, mutta opettaja ei saisi olla sen vanki. – – Opetus ja tutkimus liikkuvat omilla tasoillaan yhdensuuntaisesti. Opettaja on välittäjä – – ” (mts. 132).

Vuoden 1969 *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa* Keijo Holstin artikkeli *Kirjallisuustieteellisen terminologian vakiintumattomuudesta* nosti esille kouluopetuksen ja kirjallisuudentutkimuksen suhteen paneutumalla kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöön liittyviin ongelmiin: ”Harvoin tulemme – – eritelleeksi edes sitä, millä tavoin terminologiamme vakiintumattomuus ilmenee, millaisia käsityseroja on todella olemassa ja mistä nämä erot johtuvat” (Holsti 1969, 51). Tutkijatkaan eivät Holstin mukaan aina välttämättä huomaa käyttävänsä samoja käsitteitä eri merkityksessä, ja he voivat olla huolimattomia terminologiaa luodessaan. Holstin mielestä ”terminologinen epäselvyys on pohjimmiltaan tarkoitetun asian epäselvyyttä” (mts. 60), eikä epäselvä opetus voi edistää oppimista. Ongelma tulisi tiedostaa, koska ainoastaan tietoisuus terminologian vakiintumattomuudesta mahdollistaa keskustelun ja kehityksen: ”Vähintä, mitä kirjalliselta keskustelulta voi vaatia, on jonkinasteinen varmuus siitä, että puhutaan samasta asiasta” (mts. 62). Holsti tuo painokkaasti esiin sen, että esimerkiksi musiikkitieteessä runsas terminologia on täsmällistä ja siihen pitäisi hänen mukaansa pyrkiä myös äidinkielen opetuksessa.

Keskeinen ajatus Holstin artikkelissa on, että kirjallisuuden teoriaa on voitava kehittää terminologisesti muodostamalla kokonaan uusia käsitteitä tai täsmentämällä vanhojen merkitystä. Myös koulujen kirjallisuudenopetuksessa selkeän käsitteistön osuutta on tietoisesti pyrittävä laajentamaan: ”Tarvitaan – – terminologiaa, joka viittaa kirjallisen taideteoksen kokonaisuuden eri puoliin, teoksen koostumukseen ja rakenteellisiin ominaisuuksiin” (Holsti 1969, 52).

Yhdeksi suureksi edistysaskeleeksi kirjallisuustieteellisen terminologian vakiintumisessa kouluopetukseen 1960-luvulla voi katsoa sen, että silloin yleistyi temaattinen kirjallisuuden tarkastelu äidinkielen opetuksessa (Vähäpassi 1979, 30; Rikama 1973, 21). Tuo uudistus oli todennäköisesti niin mullistava, että se vakiinnutti *teeman* käsitteen lähtemättömästi koulujen äidinkielen opetukseen. Analyyttiseen lukutavan, kirjallisuuden tutkimussuuntien soveltamisen ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden käytön yleistymiseen vaikuttivat 1960-luvun lopussa myös Esko Ervastian ja Raija Ruusuvuoren yhdessä kirjoittamat *Lukukirjat*, joissa yhdistyi uskriittinen lukutapa temaattisen lukemiseen (Rikama 1998c, 264). Aiempien vuosikymmenten kasvatuspainotteinen kirjallisuudenopetus korvattiin 1960-luvulla analyttisemmalla lähestymistavalla, joka rakentui uskriittikin tarjoamien kirjallisuustieteellisten käsitteiden mahdollistamasta tekstianalyysistä ja temaattisen tarkastelutavan sisällönanalyysistä, jossa hyödynnettiin niin sosiologian kuin psykologiankin menetelmiä (Rikama 2005a, 454).

2.1.3 1970-luvun uudistuksia: kirjallisuudentutkimus niveltyy kouluopetukseen

Rikaman (1998c, 266) mukaan 1970-luku oli aktiivista ja hedelmällistä aikaa kirjallisuudenopetuksen kehittämisen ja uudistamisen. Silloin ilmestyi runsaasti erilaisia artikkeleita, katsauksia ja oppikirjoja, joissa käsiteltiin kirjallisuudenopetusta. Myös uutta teoriaa ja käsitteistöä otettiin kirjallisuudenopetuksessa käyttöön enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Syy uudistusintoon oli siinä, että kirjallisuudenopetus oli 1970-luvun alussa metodologialtaan sekavassa tilassa. Tilanne koettiin haasteena, johon pyrittiin vastaamaan:

Kaksi vuosikymmentä sitten kirjallisuuden opetuksen tavoitteet olivat tarkkaan määritellyt ja opetuksen kenttä oli jäsentynyt; tänä päivänä tilanne vaikuttaa ainakin sekavalta ellei suorastaan kaoottiselta. Tämän hetken tärkeimpiä tehtäviä on ruveta jäsentämään kirjallisuuden opetuksen kenttää – – . (Salminen 1971, 115.)

Historiallisesti merkittävänä tapauksena 1970-luvun kirjallisuudenopetuksen kehittämistyössä voi kiistatta pitää Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjaa *Kirjallisuuskritiikki ja opetus* (1971). Se syntyi edellisenä vuonna eli kesällä 1970 Lappeenrannan kesäyliopistossa järjestetyn *Kirjallisuus ja tulkinta* -seminaarin pohjalta. Seminaari järjestettiin, koska katsottiin, että kirjallisuudentutkimuksen alalla oli tapahtunut paljon sellaista, mistä sen ajan äidinkielenopettajat eivät olleet tietoisia. Vuosikirjan esipuheessa sen toimittaja Ritva Rainio (myöh. Haavikko) kiteytti opettajien tunnot kirjallisuudenopetuksesta, koska ”kirjallisuuden tulkintamenetelmät” eivät olleet sisältyneet heidän opintoihinsa:

– – olin aika kiusaantunut siitä, että minun kirjallisuuden opettajana olisi pitänyt tuntea nuo kansainväliset tulkintamenetelmät, joista tietoni tosiasiasa olivat riittämättömät, hävettävän vähäiset. Jos tehtäväkseni olisi annettu vaikkapa uskriittinen analyysi jostakin runosta, en yksinkertaisesti olisi tiennyt, mitä minulta odotetaan. Päätin lähdeostosten avulla ottaa selvää näistä kirjallisuuskritiikin eri suuntauksista. – – Hyvä päätökseni osoittautui pian mahdottomaksi toteuttaa – – . (Rainio 1971, 4.)

Tämän tilanteen pohjalta syntyi ajatus siitä, että opettajia pitää jatkokouluttaa järjestelmällisesti ja tutustuttaa heidät uusiin kirjallisuudentulkintamenetelmiin ja -teorioihin sekä siihen, miten niitä voi soveltaa kouluopetuksessa.

Vuoden 1971 vuosikirja omistettiin näin ollen kokonaan kirjallisuudenopetukselle, ja siinä perehdyttiin syvällisesti eri kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin ja niiden soveltamiseen koulun kirjallisuudenopetuksessa. Se opasti viiteen kirjallisuudentutkimuksen suuntaukseen eli *impressionistiseen kritiikkiin, moraalikritiikkiin, uskriittiseen kritiikkiin, psykrokritiikkiin ja myyttikritiikkiin*. (ÄOL:n vuosikirja XVIII, 3.) Kouluopetukseen sopivimpana pidettiin luetun sisältöön paneutumista, ei niinkään tekstien kielen tai rakenteen tarkastelua. Muun muassa *moraalikritiikki* oli suosittu lähestymistapa:

Kirjallisuuden erilaisista lähestymistavoista kouluopetuksemme näyttää hyödyntäneen eniten ns. moraalikritiikkiä, joka korostaa teoksen sisältöä ja tarkastelee teosta ei niinkään omana verbaalisena maailmanaan kuin viestinä teoksen ulkopuolisesta maailmasta, jossa lukijat elävät. Tällainen tarkastelutapa lienee luontainen ns. tavalliselle lukijalle, joten se soveltunee hyvin suuren yleisön lukijakoulutuksen peruslähestymistavaksi. (Rikama 1990, 174.)

Vuoden 1971 Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja oli hengeltään jopa anarkistinen suhteessa aiempaan, ja se pyrki tekemään täydellisen irtioton vanhaan korostamalla oman aikansa radikaalisuutta; enää ei eletty 50-lukua, jolloin ”kaihdettiin kansainvälisyyttä, yhteiskuntakritiikkiä, ajankohtaisuutta ja taiteellisesti ja moraalisesti epäilyttäviä teoksia” (Salminen 1971, 115). Vuoden 1971 vuosikirja varoitteli opettajia kuitenkin soveltamasta mitään kirjallisuustieteellistä tulkintamallia pedanttisesti kouluopetukseen, koska liian tieteellisyyden painotuksen katsottiin olevan vaaraksi opetukselle (Ruusu-vuori 1971, 45).

Kirjallisuuskritiikki ja opetus -vuosikirja oli niin merkityksellinen, että se vaikutti vuoden 1977 keskiasteen koulutuksen viralliseen oppimääräsuunnitelmaan siten, että vuosikirjassa esitellyt tulkintatavat sisältyivät siihen. Kirja oli myös suosittu opettajien ja kirjallisuudenopiskelijoiden keskuudessa, ja siitä ilmestyi sisällöllisesti laajennettu versio *Kirjallisuuden tulkinta ja opetus* suuren kysynnän vuoksi vuonna 1979 SKS:n *Tietolipas*-sarjassa (Haavikko 1979, 7). Siinä on osittain samat artikkelit kuin vuoden 1971 vuosikirjassa, mutta niitä on paranneltu ja syvennetty, ja lisäksi on tullut muun muassa *marxilainen kritiikki* ja psykokritiikin tilalla tarkasteltiin *psykologista* ja *biografista kirjallisuudentutkimusta* (mts. 7–8). Suosittu koulujen kirjallisuudenopetuksessa opettajien oppaana oli myös vuonna 1978 ilmestynyt *Lukutikki kirjallisuuden lukijalle* (Polkunen, Suhonen & Viikari 1978), jossa ohjattiin tekstianalyysiin ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöön.

Vuonna 1973 julkaistussa *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa XX*, joka oli kokonaan omistettu lukion äidinkielen opetukselle, tiedostettiin kirjallisuudentutkimuksen ja kouluopetuksen luontevan niveltymisen merkitys ja samalla käsitteiden käytön tarpeellisuus: ”Tämän ns. kirjallisuustiedon pääpainon tulisi olla teosten struktuurin analysoinnissa välttämättömien asioiden ja termien erittelyssä –” (Penttinen, Rikama & Salminen 1973, 95). Lisäksi puhuttiin tarpeesta opettaa ”kaunokirjallisuuden keskeisten muotoainesten ja tavallisimpien sisältöelementtien tunnistamis- ja analyysivälineistöä” (mt.).

Opetussuunnitelmaan ja sen asemaan opetuksen ohjaajana kiinnitettiin 1970-luvulla edelleen huomiota, koska voimassa oleva opetussuunnitelma vuodelta 1941 oli syntynyt täysin erilaisissa olosuhteissa. Vuonna 1974 joukko suomen kielen ja kirjallisuuden tutkijoita ja opettajia (Hakulinen & al. 1974) julisti *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa XXI* teesinsä, joiden mukaan ”meikäläinen opetuksensuunnittelu” on pinnallista ja olisi päästävä opetuksen suunnittelussa ”nykyistä kiinteämmälle tiedolliselle pohjalle”. Toimenpiteiksi esitettiin muun muassa seuraavia: opetussisältöjä on konkretisoitava,

koska nykyiset opetussuunnitelmat ovat ”ylimalkaiset ja liian laajat”, kielentuntemus pitää kehittää lingvistik-pedagogisen tutkimuksen edellyttämälle tasolle, ja sen tavoitteet täytyy siirtää eri taitoalueiden, kuten esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen, yliopistojen jatkuvasti kehittyvä ja muuttuva kielen- ja kirjallisuudentutkimus ja opetusohjelmat on suunnattava opettajien tarpeisiin, kaikkien opettajien kielentuntemusta on lisättävä, ja opetusministeriön alaisuuteen olisi perustettava äidinkielen opetuksen suunnittelu- ja tutkimuslaitos. (Mts. 141–144.) Kyseiset 1970-luvun ”teesit” ovat edelleen yllättävän ajankohtaiset.

Koko 1970-luvun kirjallisuudenopetuksen määräävimpänä piirteenä näyttää olleen kirjallisuustieteellisen tutkimusotteen vahvistuminen koulujen kirjallisuudenopetuksessa. Merkille pantavaa on, että esimerkiksi vuoden 1976 *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja* keskittyi pelkästään *struktuurialismiin* äidinkielen opetuksen näkökulmasta. Vuosikirjan lähtökohtana oli tarkastella kouluopetuksen näkökulmasta strukturalismin vaikutusta niin kielitieteessä kuin kirjallisuudentutkimuksessa. Lisäksi se ilmoitti lähtökohtanaan olevan käsitteiden selkiyttämisen tarpeen. Strukturalismi keskittyi vuosikirjan mukaan ”puhtaasti rakenteeseen ja muotoon”, mikä olisi ”selkeä vedenjakaja aikaisemmin vallassa olleille” lähestymistavoille. (Mäenpää 1976, 7.)

Äidinkielen opettajien kesäpäivillä ja jatkokoulutustilaisuuksissa analysoitiin 1970-luvulla ahkerasti kirjallisuutta, tehtiin tekstianalyyseja lähilukien niin myyttikriittisesti, aatehistoriallisesti, yhteiskunnallisesti, psykoanalyttisesti kuin teoslähtöisestikin, eli vuoden 1970 Lappeenrannasta lähtenyt kirjallisuustieteellinen painotus säilytti asemansa vahvana läpi koko vuosikymmenen (Kirstinä 1988, 108). Erityisesti uskriittinen lähestymistapa mahdollisti sen, että tekstejä analysoitiin entistä täsmällisemmin (Rikama 1998c, 266). Tieteellisempi lähestymistapa toi tekstianalyysiin mukanaan runsaasti kirjallisuustieteellistä käsitteistöä, mikä on ollut omiaan tekemän lukion kirjallisuudenopetuksesta raskasta ja hyvin heterogeenista (Kirstinä 1988, 108).

Liian formalistiseen kirjallisuusanalyysiin on äidinkielen opetuksessa kuitenkin osattu aina suhtautua varauksellisesti: ”Suomalaisen koulun kirjallisuudenopetus näyttää — — korostavan ja suojelevan oppilaiden lukukokemusta ja vieroksuvan sen kohteen liian teoreettista erittelyä ja tulkintaa” (Rikama 1990, 174). Tutkimusten mukaan suomalaiset opettajat käyttävät perinteisesti enemmän teos- kuin taustalähtöisiä tarkastelutapoja ja painottavat teosanalyysissä enemmän sisällöllisiä kuin formaalisia tekijöitä (Rikama 1990, 174; Purves 1973, 306; Rikama 1984, 125).

Aktiivinen 1970-luku päättyi strukturalististen käsite- ja rakenneanalyysien jälkeen vuoden 1979 vuosikirjaan *Minä, kirjat ja maailma*, joka käsitteli lukion kirjallisuudenopetusta (ÄOL:n vuosikirja XXVI). Siinä haluttiin tarkastella kaunokirjallisuutta maailmankuvan rakentajana. Tämän voi tulkita marxilaisen kirjallisuudentutkimuksen vaihtokutsena kouluopetukseen tai sitten ”snellmanilaisen ideologian heijastumana”, kuten Leena Kirstinä (1988, 107) on todennut. Sisällön merkitys lukemisessa korostui jälleen.

2.1.4 1980-luku: vakiintuneita lähestymistapoja kirjallisuudenopetuksessa

Yhteiskuntakeskeinen koulutuspolitiikka omalta osaltaan muutti 1970- ja 1980-luvulla kirjallisuudenopetusta siten, että siirryttiin teoriakeskeisestä opetuksesta pragmaattisempaan suuntaan niin, että koulujen kirjallisuudenopetus pystyi todistamaan yhteiskuntakelpoisuutensa ja hyödyllisyytensä (Rikama 1999, 49). Opetus oli oppilaslähtöistä periaatteella ”oikea kirja oikealle lukijalle”, minkä takia Juha Rikama (2005a, 454) onkin nimennyt tuonaikaisen kirjallisuuspedagogiikan ”pedagogiseksi reseptioestetiikaksi” ja todennut kirjallisuudenopetuksen olleen jo 1960-luvulta lähtien kouluissa niin sanotun ”suuren demokratiaprojektin” välineenä. Siksi Rikaman mukaan kouluissa luettavan kirjallisuuden valinnassa painottuivat moniarvoisuus, lukemisen mielekkyys, jopa viihteellisyys, ja lukuharrastuksen vahvistuminen oppilaan omista lähtökohdista käsin.

Vaikka vuoden 1985 opetussuunnitelman äidinkielen kurssisisällöissä puhuttiin ”kai-nokirjallisuuden tekstilähtöisestä tarkastelutavasta” ja ”novellien sisältö- ja rakenneanalyseistä” (LOPS 1985, 54), opetussuunnitelman kirjallisuuskäsitystä voi luonnehtia jopa herbartilaiseksi: ”– oppilas pohtii kirjallisuudessa kuvattuja henkilöitä, kohtaloita ja ajattelutapoja sekä ajan ja yhteisöjen ilmiöitä ja rakentaa myös näiden pohjalta omakohtaista maailmankuvaa” (mts. 51). Kirjallisuuden katsottiin tarjoavan ”esteettisiä kokemuksia, tietoja, aineksia mielikuvitukselle, virikkeitä arvokysymysten pohdintaan ja oppilaan omaan ilmaisuun” (mts. 50). Tavoitteena oli tehdä kirjallisuudesta oppilaille ”hyödyllinen ja virkistävä harrastus” (mts. 51). Kirjallisuudentutkimuksellista otetta ei korostettu eikä mainittu kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opetuksen tavoitteita kuvattaessa. Myöskään Juha Rikaman *Ylioppilaineita 1986* -kokoelmaan kirjoittamassa artikkelissa *Miksi ja miten kirjoittaa kirjallisuudesta* ei mainittu kirjallisuustieteellisten lähestymistapojen eikä kirjallisuustieteellisten käsitteiden tarpeellisuutta ylioppilaskokeessa, vaan Rikama korosti tekstin kuvaaman fiktiivisen maailman erittelyn merkitystä (Rikama 1986, 54).

Jälkiä 1970-luvun kirjallisuustieteellisestä painotuksesta kouluopetuksessa oli kuitenkin nähtävissä vielä 1980-luvullakin. Muun muassa *feministisiä* (Ahokas 1985, 13; Ahokas 1988), *reseptioesteettisiä* (Varpio 1988), *narratologisia* (Kettunen 1988) ja *dekonstruktionistisia* (Kirstinä 1988) lähestymistapoja tarkasteltiin opetuksen näkökulmasta vuoden 1988 ÄOL:n vuosikirjassa *Lukemisen luokkakuva*. Nämä suuntaukset ja niihin liittyvät käsitteet ovat jättäneet niin syvät jäljet oppikirjoihin ja niiden tapaan opettaa kirjallisuutta, että niiden vaikutus näkyy selvästi vielä nykyisissäkin oppikirjoissa. Oppikirjojen merkitys kirjallisuudentutkimuksen siirtämisessä kouluopetukseen onkin merkittävä (Rikama 1994b, 58). Edelleen 1980-luvulla oli kuitenkin esillä myös ajatus siitä, että kirjallisuustiedettä ei voi sellaisenaan tuoda kouluopetukseen: ”Kouluun ei voi siirtää suoraan tutkimustietoa – ei dekonstruktioitaakaan – sitä pitää soveltaa” (Kirstinä 1988, 112). Kirjallisuustieteellisen tiedon ja käsitteistön merkitys opetuksessa ja tulkinnan rakentamisessa korostui joka tapauksessa 1980-luvun kirjallisuudenopetuksessa (Rikama 1998c, 277).

Jo 1980-luvun alussa oli käyty ahkeraa keskustelua myös ylioppilaskokeen muuttamisesta siihen suuntaan, että se kattaisi paremmin opetussuunnitelmissa ja oppimäärissä

esitetyt tavoitteet (Johansson 1981, 1; Rikama 1982, 199, 200). Opetusta haluttiin selvästi jäsentää ja jäntevöittää kirjallisuudenopetuksen osalta vetoamalla ylioppilaskokeeseen ja sen kehittymistarpeeseen. Vuoden 1988 lukemiselle omistetussa ÄOL:n vuosikirjassa Leena Kirstinä totesi:

– – nyt vuosikymmenen lopulla on tullut aika, jolloin kirjallisuuden opetus otetaan kriittisen tarkastelun kohteeksi. Sitä suorastaan vaatii äidinkielen ylioppilaskokeen uudistus. Kuten tunnettua, pyrkimys on kehittää koetta siihen suuntaan, ettei se muistuttaisi reaali-koetta. Ratkaisuksi on ehdotettu kaunokirjallisiin ja muihin teksteihin perustuvaa kirjoitustehtävää. Sitä on vastustettu monesta syystä, myös siksi, että abiturienttien kirjallisuudentuntemusta ja lukutaitoa ei ole haluttu saattaa tutkittavaksi – –. (Kirstinä 1988, 108.)

Kirstinä näki kirjallisuudenopetuksen puuttuvan ylioppilaskokeesta täysivaltaisena arvioinnin kohteena. Myös Juha Rikama (1982, 201) oli puolustanut kirjallisuuden asemaa päättökokeessa jo vuoden 1982 vuosikirjassa: ”Erityisesti surettua kirjallisuuden, yhden keskeisimmän opetusalueemme, jääminen lähes kokonaan nykyisen päättökokeen ulkopuolelle”. Hän esitti, että kirjallisuusanalyysin tulisi sisältyä äidinkielen päättökokeeseen (mts. 202). Äidinkielen ylioppilaskokeen kehitystyötä tehtiin oikeastaan koko 1980-luku (ks. Kaipainen 1987, 4).

Yritykset kohti systemaattisempaa kirjallisuudenopetusta ja mahdollisesti pakollisia kirjallisuustehtäviä sisältävää ylioppilaskoetta, joissa kirjallisuudentutkimuksella ja samalla myös kirjallisuustieteellisillä käsitteillä olisi selvä paikkansa, koettiin 1980-luvulla kuitenkin myös jonkinasteisena uhkana. Siksi liiallisen teoreettisuuden vastapainona korostettiin elämyksellisyyttä ja sen tärkeyttä koulun kirjallisuudenopetuksessa. Toisaalta kuitenkin todettiin, että ”on perehdyttävä eri tyyliuuntiin ja tulkintatapoihin, ja keskeisten käsitteiden ja termien täytyisi tulla selviksi, jotta todellisuuden tietoinen tulkinta, tiedostaminen, jäsentymisen lisääntyisi” (Bergman 1982, 21).

Hankkeita kirjallisuuden osuuden lisäämiseksi äidinkielen ylioppilaskokeessa jopa vastustettiin, koska kaunokirjallisuuden asemaa päättökokeessa ei haluttu lisätä (Leino 21.3.1990). Aineistokoe mahdollisti kuitenkin kaunokirjallisten tekstien käyttämisen ylioppilaskokeessa. Ylioppilastutkintolautakunta päätti jo joulukuussa 1988 ottaa käyttöön uuden, kaksiosaisen äidinkielen kokeen keväästä 1992 alkaen. Kyseisessä kokeessa olisi kirjoitettava edelleen kaksi ainetta: ensimmäisenä koepäivänä annettuun tekstiaineistoon perustuva ”aineistoaine” ja toisena koepäivänä perinteinen ”otsikkoaine” (Kauppinen 1990, 4–5). Uutta koetta kokeiltiin mallikokeen avulla, ja siitä kerättiin opettajilta palautetta (Niemelä 1990, 37–38). Painetta kirjallisuudenopetuksen lisäämiseksi äidinkielen ylioppilaskokeessa ja opetussuunnitelmassa oli kuitenkin edelleen, mutta hankkeen toteuttaminen jäi 1980-luvun henkisenä perintönä seuraavalle vuosikymmenelle.

2.1.5 1990-luku: kirjallisuudenopetuksen ja äidinkielen ylioppilaskokeen jatkuvaa uudistustyötä

ÄOL:n julkaisemassa ammattilehti *Virkkeessä* käytiin 1990-luvulla ahkerasti keskustelua kirjallisuudentutkimuksesta ja sen soveltuvuudesta ja siirrettävyydestä kouluopetukseen. Esimerkiksi narratologista, ”kertomustieteellistä”, lähestymistapaa oli yliopistoissa opetettu aktiivisesti jo 1980-luvulta alkaen (ks. esim. Saariluoma 1987, 123; Tammi 1986; Tammi 1992; Vainikkala 1983), ja selvästi se oli vähitellen siirtymässä myös koulujen kirjallisuudenopetukseen yhdeksi varteenotettavaksi lähestymistavaksi. Leena Kirstinä arvioi Auli Viikarin vuonna 1991 suomentaman Shlomith Rimmon-Kenanin *Kertomuksen poetiikan* tuoreeltaan vuoden 1992 ensimmäisessä *Virkkeessä*: ”Kertomuksen poetiikka muistuttaa paljon rakenteeltaan monen opettajan, kuten minunkin aihepiiristä laatimiani luentopapereita, jos kohta painotukset saattavat erota” (Kirstinä 1992a, 48). Narratologia onkin tuottanut suuren suosion saanutta analyysikäsitteistöä kouluopetukseen, minkä voi edelleen nähdä opetussuunnitelmasta ja oppikirjojen viljelemästä käsitteistöä (Kirstinä 2004, 10).

Narratologiseen ”kertomuskielioppiin” ja tekstien ”avaamiseen” opettajia perehdytettiin niin *Virkkeen* sivuilla ja erilaisissa koulutustilaisuuksissa kuin oppikirjoissakin. Anneli Kauppinen ja Leena Laurinen kirjoittivat jo vuonna 1988 kirjan *Tekstioppi – johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*, joka selvästi vaikutti 1990-luvun oppikirjojen tekstikäsitteeseen ja josta on jälkiä edelleen lukion oppikirjoissa tekstitaitoa opettaessa (esim. ÄJK, 38–39). Merkityssuhdekaavioita, käsitekarttoja ja keksimiskiekkoja sovellettiin tekstien lukemiseen (Laurinen 1990, 17, 23–27).

1990-luvulla ilmestyi uusi opetussuunnitelma, *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Äidinkielen pakollisten kurssien määrä oli pudotettu kahdeksasta kuuteen, vaikka opetusministerinä oli Riitta Uosukainen, ”äidinkielen opettaja itsekin” (Tamminen 2006). Väistämätöntä näin ollen oli, että uuden opetussuunnitelman takia kirjallisuudenopetuksen asema huononi opettamiseen tarjoutuvan ajan vähentyessä.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 pyrki kuitenkin lisäämään kirjallisuudenopetuksen näkökulmia: ” – – opiskelijan taito lukea – – erittelevästi – – kehittyä kirjallisuuden opiskelun avulla” (LOPS 1994, 37). Huomattavaa on, että opetussuunnitelma mainitsee erikseen **käsitteiden opettamisen**: ”Käyttämällä tarpeellisia teksteistä puhumisen käsitteitä opiskelijaa ohjataan oman kirjoitetun ja puhutun tekstin suunnitteluun, muokkaamiseen ja viimeistelyyn” (LOPS 1994, 38). Käsitteistä puhuttaessa opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan korostettu käsitteiden oppimista ja oppilaan aktiivista roolia käsitteiden käyttäjänä, vaan niistä puhuttiin opettamiseen ja ohjaamisen liittyvinä opettajan kontrolloimina ja käyttäminä termeinä, ei oppilaan oppimisen kohteina. Opettaja ohjattiin opetuksessaan tarkastelemaan kirjallisuutta narratologisin painotuksin ”kielenä ja siitä syntyvinä rakenteina (narratologia, strukturalismi – –)” (Kauppinen & Kirstinä 1994, 83). Monissa 1990-luvun äidinkielen opetusta käsittelevissä kirjoituksissa tuotiin painokkaasti esiin, että oppilaita olisi ohjattava erittelemään kaunokirjallisia tekstejä myös muodon, ei pelkän sisällön kannalta. Olisi opetettava erittely- ja tulkintataittoa, ”esteettisen koodin tuntemusta” (Rikama 1994a, 10). Kirstinä nimitti tätä ”esteettisen

lukemiskulttuurin kehittämiseksi” (Kirstinä 1993). Kirjallisuuden asemaa ja merkitystä haluttiin siis selvästi opetussuunnitelman hengen mukaisesti korostaa ja sen opetuksen profiilia nostaa, mutta Irma Lonka (1998, 48) nosti 1990-luvun loppupuolella esiin sen realistisen tosiasian, ettei lukiossa ehditty kurssien vähenemisen takia lukea kirjallisuutta juuri lainkaan.

Todennäköisesti syynä siihen, että keskustelua kirjallisuudenopetuksesta käytiin 1990-luvulla muun muassa *Virkkeessä* hyvin paljon, olivat vuoden 1994 opetussuunnitelma mainintoineen ”tarpeellisista teksteistä puhumisen käsitteistä” ja opetussuunnitelmaltaan kirjallisuuspainotteisen International Baccalaureate -lukiokoulutuksen rantautuminen Suomeen (Kirstinä 1992b). Tieto ylioppilaskokeen uudistamistarpeesta 1990-luvun lopulla oli myös omalta osaltaan vaikuttamassa aktiivisen ajatusvaihdon syntymiseen kirjallisuudenopetuksesta ÄOL:n keskusteluareenoilla. *Virkkeessä* kiinnitettiin huomiota muun muassa vuonna 1997 ilmestyneeseen *Lukijan ABC-kirjaan* (Koskela & Rojola 1997), joka esitteli erilaisia kirjallisuudenteorioita ja lähestymistapoja kirjallisuudenopiskelijoille ja muille alan harrastajille, kuten äidinkielen opettajille. Lehdessä syntyi jopa pienimuotoinen väittely kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuudenopetuksen asemasta koulussa (Rikama 1998a; Rikama 1998b; Hytönen 1998; Lange 1999).

Kaikki alkoi Juha Rikaman (1998a, 52) kirjoittamasta arviosta, jossa hän kiitteli *Lukijan ABC-kirjaa* siitä, että se osoitti hyvin, kuinka teorioiden ja suuntausten määrä kirjallisuudentutkimuksessa on kasvanut räjähdysmäisesti ja kuinka kirja silti ”onnistui luomaan harvinaisen paljon järjestystä” kirjallisuudentutkimuksen ”nykyiseen rönsyilevään monimuotoisuuteen” (Rikama 1998b, 45). Rikaman mukaan *Lukijan ABC-kirja* oli hyvä lisä opettajan käsikirjastoon, koska se esitteli hyvin selkeästi eri tutkimusmenetelmiä ja niiden sidoksia erilaisiin kirjallisuuskäsityksiin. Se oli ”kattava yleisesitys – – niistä länsimaisen ajattelun viimeaikaisista seikkailuretkistä, joita kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiksi kutsutaan”. (Rikama 1998a, 52.)

Kirjallisuudentutkimuksen lähestymistapojen ja käsitteiden soveltaminen kouluopetukseen kertoo Rikaman mukaan kuitenkin enemmän taustalla olevista teorioista kuin itse teoksista. Eri teoriasuuntausten – ja samalla käsitteiden – käyttäminen lukion kirjallisuudenopetuksen ohjenuorana voi tuhota oppilaan lukuelämyksen ja lukemisen ilon:

Sen sijaan pelkään, että jos jo opetuksen lähtökohdaksi suhteellistetaan koko lukeminen ja teoksen oma merkityssisältö opettamalla ensi alkuun kirjallisuudentutkimuksen erilaisista suuntauksista seuraavia lukutapoja, tuhoetaan mahdollisuus teosten ja lukijoiden todellisiin lukuelämyksiin ilmeneviin kohtaamisiin ja kadotetaan siten kirjallisuudenopetuksen tärkein motivaatiotekijä: lukemisen ilo, jonka löytäminen taitaa olla nykyisen kirjallisuudenopetuksemme tärkein tehtävä. Tässä puolustan samalla kirjallisuuden perusoikeutta tulla ymmärretyksi omalla viestintävoimallaan, joka viimeaikaisissa keskusteluissa on pyrkinyt kokonaan unohtumaan. (Rikama 1999, 49.)

Rikaman (1998a, 53) mielestä nykykoulussa on mahdotonta lähteä seuraamaan tiettyä kirjallisuudentutkimuksen suuntausta tai teoriaa, ”koska niistä mitkään eivät ole tiedeyh-

teisön yksimielisyyden etuoikeuttamia”. Siksi koulujen kirjallisuudenopetuksen oli Rikaman mukaan arvioitava uudestaan suhteensa kirjallisuudentutkimukseen ja haettava oikeutuksensa entistä selvemmin kulttuuripoliittisista ja pedagogisista tavoitteista. Rikama korosti kirjallisuudenopetuksen tärkeimpänä päämääränä ”elävän lukuharrastuksen ja kirjallisuussuhteen luomista”. Keskeistä on – Rikamaa lainatakseni – ”kasvattaa kirjallisuuden lukijoita, ei tutkijoita”. (Mt.)

Kriittisesti Rikaman mielipiteitä kommentoi vastineessaan Päivi Hytönen (1998, 174–175), joka moitti Rikamaa 50-lukulaisuudesta. Hän näki Rikaman kirjallisuuskäsitteiden ja kirjallisuuspedagogiikan teoriakielteenä: ”Rikamakin – – pyrkii kieltämään kirjallisuudenteorian merkityksen lukemisen hahmottajana” (mts. 175). Hytösen mielestä kirjallisuudenopetukseen sopii kirjallisuudentutkimuksen teorian soveltaminen, koska se on osa opettajan ammattitaitoa: ”Opettaja lukee teorian, lukee kirjallisuutta ja soveltaa em:sta oppilailleen lukemisen ja kirjallisuuden tehtäviä ja haasteita” (mt.). Samankaltaisia vaatimuksia oli esitetty muutamaa vuotta aiemminkin:

Opettajien kuulee usein valittavan, että kirjallisuustiede on muuttanut niin vaikeaselkoiseksi ja hankalaksi, jopa elämälle vieraaksi, ettei sitä jaksa enää seurata. Mutta eikö opettajilta voisi edellyttää edes jonkinlaista ammattitaidon ylläpitoa? Minkä muu aineen opettaja syyttää omaa tieteenalaansa siitä, että se ei ole pysynyt sellaisena kuin se oli opettajan valmistuessa? (Rojola 1995, 38.)

Rikaman ja Hytösen käymä keskustelu kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuudenopetuksen välisestä rajankäynnistä ei käsitellyt pelkästään kirjallisuudenteorioiden ja käsitteiden tarpeellisuutta kouluopetuksessa, vaan siinä pohdittiin myös kirjallisuudenopetuksen keskeisiä tavoitteita ylipäätään. Hytönen painotti kommentissaan, että oleellista on opettaa oppilaat lukemaan tekstejä eri tavoin: opettaja voi hänen mukaansa ”opettaa erilaisia näkemyksiä tekstien maailman tulkinnasta”, myös ”tunnustaa väriä” ja ”olla tietoinen – – lukemisen tapansa rajoista”. (Hytönen 1998, 175.) Vastakommentissaan Hytöselle Rikama korosti, että hän ei vastusta kirjallisuudentutkimusta vaan sitä, että sen tuottamat lukutavat nostetaan koulujen kirjallisuudenopetuksen pääsisällöksi (Rikama 1999, 48).

Myös Raija Ruusuvuori (1999, 158–162) osallistui 1990-luvun loppupuolella kirjallisuuden käsitteiden tarpeellisuutta koskevaan keskusteluun opastaessaan *Ylioppilasaineita 1999* -kokoelmassa abiturientteja kirjoittamaan kirjallisuudesta. ”Pitäisikö tekstin teho taata pussillisella hienojä ternejä?” kysyi Ruusuvuori provokatiivisesti (mts. 158). Hän osoittaa artikkelissaan samansuuntaisesti kuin Juha Rikama, että kirjallisuudesta voi kirjoittaa onnistuneesti ilman ternejäkin. Kahden kokeneen opettajan, Ruusuvuoren ja Rikaman, näkemykset käsitteiden tarpeellisuudesta kouluopetuksessa ovat erityisen painavia siinä valossa, että moni äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja joutuu työssään jatkuvasti kuulemaan, kuinka oppilas lannistuneena toteaa ”teorian ja käsitteiden” tuottavan eniten ongelmia kirjallisuudesta kirjoittamisessa. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* ja uusimuotoinen äidinkielen ylioppilaskoe edellyttävät kuitenkin kirjallisuudenopetukselta erilaisten teorioiden ja käsitteiden soveltamista kirjallisuudenopetukseen.

Tarkasteltaessa kirjallisuustieteellisten käsitteiden asemaa lukion kirjallisuudenopetuksessa 1990-luvun näkökulmasta kiinnittyy huomio siihen, että kirjallisuudenopetuksen profiilia ja asemaa äidinkielen opetuksessa pyrittiin nostamaan oppiaineen nimenmuutoksella: vuodesta 1999 alkaen oppiaineen nimi on virallisesti ollut *äidinkieli ja kirjallisuus* (Häppölä & Peltonen 2001, 4). Nimenmuutoksen voi katsoa olevan merkittävimpiä äidinkielen opetuksen historian virstanpylväitä 1990-luvulla, koska se nosti näkyviin oppiaineen kaksi vahvaa tieteenalaa. Nimenmuutoksen katsottiin olevan myös hyvä syy koulujen kirjallisuusdidaktiikan kehittämiseksi (Rikama 1998a, 53). Kaiken kaikkiaan tilanne oli kuitenkin se, että 2000-luvulle siirryttiin varsin haasteellisessa ja sekavassakin tilanteessa, uutta opetussuunnitelmaa ja uudistettua ylioppilaskoetta odotellen.

2.1.6 Kohti teoriapainotteisuutta 2000-luvun opetussuunnitelma- ja ylioppilaskoeuudistuksessa

Jo 1980-luvulta alkaen kirjallisuudenhistorian opetus on koko ajan selvästi vähentynyt ja kaunokirjallisten tekstien analyysitaidon kehittäminen lisääntynyt (Rikama 2005a, 451). Kirjallisuudenopetusta pyrittiin vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* entisestään uudistamaan korostamalla kaunokirjallisuuden *tekstuaalista* luonnetta ja sitä, että kaunokirjalliset tekstit ovat tekstejä tekstien joukossa. Tekstianalyysitaitoja haluttiin opetuksessa syventää profiloimalla jokaiselle kurssille oma näkökulmansa erilaisten tekstien analysointiin ja tulkitsemiseen *tekstitaitojen* kehittämiseksi. (LOPS 2003.)

Opetussuunnitelmaan vaikutti myös tieto tulevasta uudistetusta ylioppilaskokeesta, erityisesti tekstitaidon kokeesta, jossa kaunokirjallisuuden tekstianalyysi ja analyysikäsitteistö oletetaan hallittavan. Uuden ylioppilaskokeen kehittämisen yksi päätavoite oli tehdä siitä sellainen, että se vastaisi paremmin opetussuunnitelmaa ja oppiaineen uutta nimeä (Sinko 1998, 24).

2.1.6.1 Vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteet*

Opetussuunnitelmia on pyritty jatkuvasti kehittämään siten, että niissä on otettu huomioon eri oppiaineiden tieteenalojen kehitys ja muutokset. Opetushallitus pitääkin yhtenä tärkeimmistä tehtävistään valtakunnallisen ja paikkakuntaokohtaisen opetussuunnitelmatyön organisoimista ja valvomista, koska opetussuunnitelma ohjaa paitsi opetusta, myös ensisijaisesti päättökokeen sisältöä.

Vuoden 2003 äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteita laadittaessa kiinnitettiin Opetushallituksen kokoamassa työryhmässä erityistä huomiota eri tieteenalojen käsitteiden vakiintumattomuuteen ja siihen, että oppiaineessa on käytössä runsaasti käsitteitä monelta tieteenalalta. Jo opetussuunnitelmaluonnoksesta suunnitteluvaiheessa annetuissa palautteissa puututtiinkin useisiin outona pidettyihin käsitteisiin, ja niitä karsittiin mielekkään kokonaisuuden aikaansaamiseksi. Kirjallisuustieteellisten

käsitteiden hankaluus ei kuitenkaan noussut mainittavasti esille saadussa palautteessa. (Murto 2002b, 20–21.)

Koska uudessa opetussuunnitelmassa haluttiin korostaa tekstien analyttistä lukutapaa, tieteellisten käsitteiden merkitys väistämättä korostui. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa yhdeksi päätavoitteeksi asetettiin myös kyky käyttää käsitteitä (LOPS 2003, 32). Käsitteet, joihin *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* esimerkinomaisesti viittaa (LOPS 2003, 32, 34, 35, 37), liittyvät niin kielen, kirjallisuuden, viestinnän kuin mediatutkimuksen teorioihin.

Yleisesti ottaen uudessa opetussuunnitelmassa esitetty käsitteiden käytön vaatimus koettiin tervetulleena uudistuksena. Leena Kirstinä (2004, 10) totesi opetussuunnitelmassa ”edetyt hyvään suuntaan, kun kielitieteen ja kirjallisuudentutkimuksen käsitteistö on nostettu näkyviin”. Hänen mukaansa 2000-luvulla kirjallisuudenopetuksessa eletään jonkinlaista postnarratologista aikaa, ja koko ajan on kehitettävä metodeja, joiden avulla pystytään yhä paremmin analysoimaan erilaisia tekstejä. Kirstinä kuitenkin varoittaa liiallisesta formalismista, vaikka pitääkin opetussuunnitelman tekstikäsitteistä ja vaatimusta käsitteiden käytöstä edistysaskeleena äidinkielen opetuksessa. (Mt.)

Opetussuunnitelman esittämä tekstikäsitteistö asettaa omat haasteensa myös oppikirjojen tekijöille. Kirstinä (2004) toteaa, että opetussuunnitelman edellyttämään laajaan tekstikäsitteistöön tulee kuulua sen lisäksi, että ”osaa selvittää tarinan ja ilmaisun, sen tyylin ja lajin”, myös ”moniäänisyys, jota kirjallisuudentutkimus on oppinut lukemaan Mihail Bahtinin avulla”, ”Roland Barthesin viisi koodia, joiden hankalia nimiä on turha opetella”, ”lingvistinen subjektin käsite” ja ”Gérard Genetten kertoja” (ks. Genette 1972; Eagleton 1997, 134). Nämä riittävät Kirstinän mukaan ”koulun pedagogian teoreettiseksi pohjaksi sopivasti eri vaiheissa annosteltuna”. Kirstinä jatkaa: ”Roman Jakobsonin kielen funktiot (emotiivinen, referentiaalinen, konatiivinen, faattinen, metakielellinen, poeettinen funktio) auttavat edelleenkin jäsentämään tekstiopetusta – .” (Kirstinä 2004, 11–12; ks. myös Jakobson 1971, 71; Kovala 2005.) Kirstinän hahmottelema ”koulun pedagogian teoreettinen pohja” kuulostaa vaativalta ja pohjaa narratologiaan ja osittain strukturalismiin mainitessaan niiden edustajia ja käyttäessään kyseisten tutkimussuuntausten terminologiaa.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 asettaa näin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat uusien haasteiden eteen paitsi tekstikäsitteistönsä, myös käsitteiden opettamisen vaatimuksen takia, koska käsitteisiin ja niiden opettamiseen liittyy väistämättä ongelmia. Opetussuunnitelma pakottaa myös arvioimaan, mitkä kirjallisuustieteelliset käsitteet ovat tarpeellisia ja hyödyllisiä oppilaan kannalta ja miten niitä voisi parhaalla mahdollisella tavalla opettaa.

Kaikkien mielestä käsitteiden opettaminen ei ole ongelmallista: käsitteet yksinkertaisesti opetetaan oppilaille. Vuoden 2008 *Ylioppilastekstejä* -kokoelmassa käsitteiden käytön tarpeellisuutta tarkastellut Karl Grunn (2008, 28) toteaa opetussuunnitelman edellyttävän, että oppiaineen käsitteistö on hallittava ja ”käsittemaailma otetaan haltuun” opetuksessa: käsitteitä on käytettävä luontevasti, jolloin oppilas voi osoittaa kykyään jäsentää kirjallisuudesta ja kielestä tekemiään havaintoja. Käsitteiden käyttö on Grunnin mukaan erityisen tarpeellista, mikäli oppilas tavoittelee tekstitaidon kokeessa kor-

keimpia pistemääriä (mt.). Grönn näkee uuden opetussuunnitelman merkitsevän myös olennaista muutosta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa: ”Uusi tilanne on vaativa mutta myös selkiyttävä: äidinkieli ja kirjallisuuskin on nyt oppiaine, jota on opiskeltava. Pelkkä läsnäolo ei enää riitä” (mt.). Grönnin (2009, 12) mukaan uusi koe on ”ryhdistänyt opiskelua” ja ”pakottanut – – käsitemaailman omaksumiseen”. Toisenlaisiakin näkemyksiä on esitetty: ”Uusi koe ei kuitenkaan merkitse mitään isoa mullistusta: se ei edellytä kokeilulta mitään sellaista, mikä ei olisi tuttua lukioista jo ennestään” (Koskela 2002, 50).

Näyttää siltä, että selvää käsitystä kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisen vaatimuksista ei ole opettajilla eikä ylioppilaskoetta kehittäneilläkään. Tosiasia kuitenkin on, ettei tekstitaidon kokeesta voi selvittää kiitettävästi ilman käsitteitä, koska niiden hallitsemista edellytetään opetussuunnitelmassa ja niiden täsmällinen käyttö on edellytys korkeimpien pistemäärien saamiselle ylioppilaskokeessa (ÄKM 2006, 4, 6). Oppilaan on hallittava niin kirjallisuustieteellinen kuin kielitieteellinenkin käsitteistö, koska tekstitaidon kokeessa on sekä kaunokirjallisia että asiatekstejä. Lisäksi hänen odotetaan tuntevan myös mediatutkimuksen sanastoa, kuten esimerkiksi tekstitaidon kokeen sanomalehtiteksteihin painottuneesta mallikokeesta (TT-kokeen mallikoe 2006, 18–23) kävi ilmi; myös vuoden 2007 jälkeiset tekstitaidon ylioppilaskokeet vahvistavat tätä. Opettajien ja opetuksen kannalta asiasta tekee mielenkiintoisen se, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalta ei edelleenkään edellytetä koulutuksessaan arvosanaa mediatutkimuksesta, vaikka opetussuunnitelma selvästi edellyttää opettajalta myös kyseisen tutkimusalan käsitteistön hallitsemista ja kykyä soveltaa sitä kouluopetukseen.

2.1.6.2 Vuoden 2007 äidinkielen ylioppilaskoeuudistus

Koska ylioppilaskoe toimii lukion päättökokeena ja samalla opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden toteutumisen arvioijana, sen tulisi mitata oppiaineen oppisisältöjä (Julin 2004, 54). ”Ylioppilastutkinto on tyypillinen päättökoe, jonka tarkoituksena on arvioida sitä, miten hyvin opiskelijan taidot vastaavat lukion opetussuunnitelmassa asetettuja koulutuksen tavoitteita” (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 87). Käytäntö oli kuitenkin osoittanut, ettei äidinkielen päättökoe ollut toiminut riittävästi opetuksen arvioijana ennen vuoden 2003 opetussuunnitelmauudistusta:

Kokemukset viittaavat – – siihen suuntaan, ettei se [päättökoe] ole nykyisellään optimaalinen mittari. Lisäksi kokeen ohjausvaikutus on verraten vähäinen. Lukion opetussuunnitelma jättää kouluille varsin paljon harkintavaltaa, eikä äidinkielen koe korosta – niin kuin sen tulisi – opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita eikä tue riittävästi niiden saavuttamista. (Koskela 2000b, 5.)

Ensimmäistä kertaa vuonna 2007 järjestetty uusimuotoinen äidinkielen ylioppilaskoe, joka koostuu *tekstitaidon kokeesta* ja *esseekokeesta*, perustuukin voimakkaasti ajatukselle opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen vastaavuudesta: ”Koesuorituksia arvioitaessa otetaan huomioon äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteet. – – Ansiokas

vastaus osoittaa – – hyvää äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjen hallintaa” (ÄKM, 4).

Äidinkielen ylioppilaskokeen uutta koetyyppiä kokeiltiin ennen sen käyttöönottoa 18 suomenkielisessä ja viidessä ruotsinkielisessä lukiossa syksyllä 1999 (Koskela 2000b, 4, 8). Ylioppilastutkintolautakunnan järjestämästä kokeilusta ja sen tuloksista raportoi- tiin eri julkaisuissa (Koskela 2000a; Koskela 2000b; Koskela 2000c). Äidinkielen uu- desta päättökokeesta kirjoitetussa raportissa *Lukutaitoa jäljittämässä* (2000) esiteltiin yksityiskohtaisesti kehitystyöryhmän laatimat koetehtävät ja kokeilusta saadut tulokset (Koskela 2000b).

Vaikka YTL:n yleiskokous hyväksyi uuden kokeen rakenteen jo 16.3.2001 (Sinko 2001, 47), uusi kaksiosainen äidinkielen ylioppilaskoe (= tekstitaidon koe ja esseekoe) järjestettiin ensimmäisen kerran vasta keväällä 2007. Mainitsemisen arvoinen havainto uudelle kokeelle asetettujen kirjallisuuspainotteisten tavoitteiden näkökulmasta on, että virallisesti *äidinkieli ja kirjallisuus* -nimisen oppiaineen ylioppilaskoe on edelleen ni- meltään *äidinkielen koe*.

Äidinkielen ylioppilaskokeen uudistamisen tarve

Jo vuonna 1996 ylioppilastutkintolautakunta oli asettanut uuden kokeen kehittämistyö- ryhmän, joka sai tehtäväkseen kaavailla uudenlaista äidinkielen päättökoetta. Kyseisen uudistuksen ajateltiin mittaavan paremmin opetussuunnitelman asettamia tavoitteita (Koskela 2000b, 4–5; ks. myös Miettunen 19.3.2006) ja parantavan kirjallisuuden ase- maa päättökokeessa suhteessa aiempaan (Rikama 2004, 52–55; Rikama 1998c, 213). Edellinen ylioppilaskoeuudistus oli tapahtunut aivan 1990-luvun alussa eli vuonna 1992, jolloin äidinkielen ylioppilaskokeessa kirjoitettiin ensimmäisen kerran *aineistoaine* ja perinteinen *otsikkoaine*.

Päättökokeen opetusta ohjaava vaikutus on hyvin kaikkien tiedossa, joten pakollisten päättökokeen kirjallisuustehtävien oletettiin olevan tae kirjallisuudenopetuksen didaktii- kan kehittymisestä ja vahvistavan kirjallisuuden asemaa opetuksessa. Toisaalta esitettiin myös näkemyksiä, joiden mukaan tiukkaa tekstianalyysia edellyttävä päättökoe saattaa vähentää yleissivistävän ja yleishumanistisen kirjallisuudenopetuksen määrää (Murto 2002a, 8; ks. myös Koskela 2000b, 5).

Rikaman vuonna 2001 tekemän laajan kyselyn perusteella suurin osa opettajista odotti, että kirjallisuustehtävät olisivat pakollisia uudistuvassa päättökokeessa (Rikama 2004, 53; myös Murto 2002a, 6). Aiemmin oppilaan ei ollut välttämätöntä lukea kauno- kirjallisuutta selvittääkseen äidinkielen ylioppilaskokeesta eikä hänen tarvinnut osata laa- tia novelli- tai runoanalyysia. Mahdollisuuksia oman lukuharrastuksen hyödyntämiseen äidinkielen päättökokeessa oli kuitenkin usein tarjolla esimerkiksi otsikkoainetehtävissä. Aineistokokeessa usein toistuva tehtävätyyppi oli novelli- tai runoanalyysi. Yleisin kir- jallisuuden tekstianalyysitehtävään liittyvä tehtävänanto on aina ollut klassinen ”analy- soi ja tulkitse” -käsky. Joskus analysoinnin lisäksi on tarjottu valmista näkökulmaa, jolla ohjattiin analyysin suuntaa (ks. *Ylioppilasaineita* -kokoelmat vuosilta 1994–2005).

Ylioppilaskoe ei siis ole aiemmin välttämättä edellyttänyt kirjallisuuden analysointitaitoja, koska aina saattoi jättää valitsematta kirjallisuustehtävän. Siksi lukioidenkin kirjallisuudenopetuksessa oli pitkään vallalla melko liberaali ote: eri kirjallisuusteoriat ovat vaikuttaneet opetukseen niin opettajien kuin oppikirjojen välityksellä sen mukaan, mikä kirjallisuudentutkimuksen suuntaus on ollut ajankohtainen ja vaikuttanut käsityksiin ja näkemyksiin kirjallisuudesta tulevan opettajan tai oppikirjantekijän opiskellessa tietyssä yliopistossa. Opetussuunnitelma ei ole sisältänyt tarkempia ohjeita siitä, mitä ja miten kirjallisuutta on opetettava, puhumattakaan siitä, että opetussuunnitelmassa olisi aiemmin mitenkään korostettu kirjallisuustieteellisten käsitteiden hallintaa.

Siirtymä vanhasta ylioppilaskokeesta uuteen on näin ollen ollut suuri, koska uusi tekstitaidon koe edellyttää kaunokirjallisuuden analyysitaitoja jokaiselta kokelaalta. Uuden kokeen takia kirjallisuusanalyysi ei voi enää olla harvojen lukemisesta innostuneiden ja lukuharrastustaan vaalivien etuoikeus, vaan siitä on tullut äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelun keskeinen oppisisältö. Sitä vaatii niin opetussuunnitelma kuin ylioppilaskoe.

Kirjallisuustieteelliset käsitteet uudessa äidinkielen ylioppilaskokeessa

Äidinkielenopettajien ammattilehti *Virke* esitteli 1990-luvun loppupuolelta lähtien säännöllisesti uuden äidinkielen ylioppilaskokeen rakennetta ja sisältöä opettajille, kun hankkeen uuden kokeen toteuttamiseksi alkoi. Käsitteiden opetuksen vaatimus näkyy kokeesta käydystä keskustelusta jo varhaisessa vaiheessa uuden kokeen luonnehdinnoissa: ”Kokelaalla tulee siis olla riittävät tiedot kielestä ja kirjallisuudesta ja hänen on hallittava tehtävän edellyttämä analyysivälineistö – – ” (Julin 2004, 54). Toisaalta jatkuvasti korostettiin myös, ettei uusi koe ”edellytä erityistä kirjallisuuden harrastamista tai kielitietoa” (Koskela 2000b, 68).

Kokeiluvaiheessa kuitenkin paljastui se tosiasia, että oppilaiden kyky eritellä ja tulkitella tekstejä oli puutteellinen (Koskela 2000c, 6–7). Myös muista kokeilusta kirjoitetuista katsauksista ja raporteista kävi ilmi, ettei kokelaille ollut pystytty opettamaan tarvittavia tekstianalyysin käsitteitä, ja siksi myös kirjallisuudesta kirjoittaminen näytti olevan oppilaille vaikeaa: ”Kun – – heiltä – – puuttuvat tekstin kuvaamiseen ja erittelemiseen tarvittavat käsitteet, tuottaa kirjallisuudesta kirjoittaminen heille suuria vaikeuksia” (Koskela 2000a, 612). Syy oli Koskelan mukaan siis siinä, ettei heillä ” – – ole käytävissään kielen ja tekstin erittelyssä tarvittavia termejä eikä käsitteitä” (Koskela 2000b, 68). Kevään 2000 ylioppilaskokelaiden tekstien perusteella Leena Kirstinä esitti *Ylioppilaisaineita 2000* -kokoelmassa kuitenkin täysin vastakkaisen, ristiriitaisen havainnon kokelaiden kyvyistä kirjoittaa proosa-analyysia:

– – parhaat tulokset saatiin proosan analyysista. Miksi? Kirjoittajista useimmat olivat oppineet käyttämään työvälineinään käsitteitä. Tiedettiin kertoja, huomattiin minä-kertoja ja havaittiin kertoja ja päähenkilö samaksi persoonaksi. (Kirstinä 2000a, 71.)

Kirstinän havainto viittaisi siihen, että opetuksessa olisi jo ennen vuoden 2003 opetussuunnitelmauudistusta ja vuoden 2007 ylioppilaskoeuudistusta tapahtunut muutosta.

Opettajien käsityksiä oppilaiden tekstitaidoista ja uudesta tekstitaidon kokeesta käsitteiden käytön vaatimuksineen pyritäänkin jatkuvasti kartoittamaan ylioppilaskokeen kehittämiseksi parhaalla mahdollisella tavalla (ks. esim. Virkkunen 2006), koska useissa yhteyksissä nousee tämän tästä esiin käsitteiden opettamisen ongelmallisuus.

Uutta tekstitaidon koetta käsittelevissä koulutustilaisuuksissa ja aihetta käsittelevissä artikkeleissa on 2000-luvulla pohdittu, mitä kielen ja kirjallisuuden käsitteitä oppilaille pitäisi opettaa. Ongelman otti esille muun muassa Maija Leinonen kommentoidessaan käsitteiden opettamista *Virkkeen* numerossa 1/2004. Hän oli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana osallistunut tulevaa tekstitaidon ylioppilaskoetta silmällä pitäen koulutukseen, jossa oli keskusteltu paljon käsitteistä: mitä käsitteitä pitäisi opettaa, pitäisikö käsitteet jopa listata ja mitkä käsitteet pitäisi kirjata opetussuunnitelmaan? Leinosen mukaan oppikirjoissa on ”melkein kaikki olennaiset käsitteet”, mutta hänen mielestään opettajat eivät opetuksessaan käytä niitä riittävästi. Leinonen totesi oppikirjojen käsitteistöjen eroavan toisistaan, ja suurimpana ongelmana hän piti opettajien tapaa opettaa asioita. (Leinonen 2004, 13.)

Samaisessa *Virkkeessä* Päivi Hytönen osallistui keskusteluun tulevasta ylioppilaskoeuudistuksesta ja vaadittavista tekstitaidoista. Hän linjasi kirjoituksessaan tekstitaidon kokeen erityislaadusta seuraavaa:

Raporttien mukaan suurin ongelma tekstitaidon koetta ajatellen on nykyisin se, että opiskelijat keskittyvät tekstin asiasisältöön ja kokonaisuksiin, kun taas tekstitaidon kokeessa on tavoitteena tekstistä merkityksellisten yksityiskohtien havaitseminen. (Hytönen 2004, 11.)

Asiayhteydestään irrotettuna edellä oleva sitaatti vaikuttaa kummalliselta, ainakin asiaan perehtymättömän silmissä: eikö tärkeintä tekstien lukemisessa ja ymmärtämisessä ole nimenomaan asiasisältö ja kokonaisuuden hahmottaminen? Eikö juuri se ole lukemisen mielekkyyden ja samalla tekstitaitojen ydin? Onko sitä paitsi edes mahdollista ymmärtää asiasisältöä ja kokonaisuuksia, jollei ole havainnut merkityksellisiä yksityiskohtia?

Hytönen tarkoitti tietenkin sitä, että tekstitaidon kokeessa tehtävänantojen näkökulma on selkeästi rajattu ja kohdistuu usein johonkin ”merkitykselliseen yksityiskohtaan”. Keskeistä vastaustekniikassa on nimenomaan se, että vastaa siihen, mitä kysytään. Hytönen kirjoitti näkyviin myös sen, että esimerkiksi peruskoulun opettamat kielen käsitteet ovat oppilaille usein vain merkityksettämiä muotoja. Opetuksessa tarvitaan hänen mielestään tekstianalyysin käsitteitä, koska ilman opetettuja käsitteitä on havaintojen ja merkitysten pohtiminen vaikeaa (Hytönen 2004, 11). Sitä, mitä nuo ”tekstianalyysin käsitteet” ovat, ei Hytönen kuitenkaan määritellyt.

Kaija Parko sen sijaan esitti samassa yhteydessä *Virkkeen* sivuilla mielipiteensä ja näkemyksensä siitä, mitä käsitteitä opetuksessa tarvitaan:

– – onko olemassa jokin vaadittava käsitelista, jolla kokeesta selviää.
Ei ole, eikä mielestäni tulisi ollakaan. Hyvään lopputulokseen joku –
– tarvitsi vain kaksi käsitettä, novellin ja kertojan: joku toinen eritteli

kieltä apunaan erilaiset sanat ja sanastot, lauseet ja lausetyypit, jopa partisiippi soveltui hänen vastaukseensa ja joku yhdisteli vapaasti niin kielen kuin kirjallisuuden käsitteitä. Kaikki tarvittava oli siis jonyt opettajien hallussa. (Parko 2004, 12.)

Parkon teksti paljastaa sen äärettömyyden ja määrittelemättömyyden, mikä äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa on vallalla käsitteiden opettamisessa. Paljastava on myös Parkon sitaatin viimeinen virke: ”Kaikki tarvittava oli — — opettajien hallussa.” Ongelman ydin ei olekaan siinä, hallitsevatko opettajat kyseiset käsitteet vaan mitä käsitteitä oppilaiden odotetaan ylioppilaskokeessa hallitsevan.

Vuonna 2006 keskustelu ylioppilaskoeuudistuksesta ja oppiaineen sisältöihin kytkeytyvistä tieteellisistä käsitteistä kiihtyi, kun ylioppilastutkintolautakunta julkisti mallikokeen, joka sai *Turun Sanomien* mukaan ”murskaavan arvostelun” niin opettajilta kuin eri tieteenalan asiantuntijoiltakin: mallikoe ei vastannut opettajien mielestä opetussuunnitelmaa, tehtävät olivat sekavia ja huonosti muotoiltuja, mallivastaukset omituisia ja asenteellisia, journalismin tuntemus puutteellista ja käsitteet ”sekaisin” (Miettunen 19.3.2006).

Keväällä 2007 saatiin samansuuntaista kritiikkiä opettajilta uudesta äidinkielen ylioppilaskokeesta heti ensimmäisen tekstitaidon kokeen jälkeen, kun ÄOL:n kotisivuilla jäsenistön keskustelupalstalla käytiin keskustelua koetehtävissä käytettyjen käsitteiden epämääräisyydestä. Opettajat esittivät hyvin perusteltuja näkemyksiä ja vaativat ylioppilastutkintolautakunnalta selvempiä tehtävänantoja – ja ennen kaikkea täsmällisempiä käsitteitä (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/>). Keskustelun perusteella voi päätellä, että opetussuunnitelma, opetus ja päättökoe ovat hyvinkin kaukana tosistaan ja käsitteiden opettaminen ja niiden käyttäminen ylioppilaskokeessa on keskeinen ongelma.

Myös kevään 2008 tekstitaidon koetta kommentoitiin *Virkkeessä* hyvin kriittisesti. Mervi Kantokorven (2008, 46) mielestä koe oli luisumassa väärille urille. Hänen puheenvuoronsa otti kantaa nimenomaan käsitteiden käyttöön mutta samalla suurempaan kysymykseen eli siihen, miksi kirjallisuutta ylipäätään luetaan: ”Sisäinen runotyttöni parkaisi keväisen tekstitaidon kokeen äärellä. Jos nykyopetukseen tungetun tekstitouhun tarkoitus on vierottaa nuori lukija runoudesta, ollaan jo lähellä työvoittoa” (mt.).

Kantokorven (2008, 46) mukaan äidinkielen oppisisällöt ovat paisuneet hallitsemattomiksi, ja tekstitaidon koe on paremminkin tuhoamassa kirjallisuudenopetusta kuin edistämässä sitä. Hän puuttui kommentissaan erityisesti kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöön tekstitaidon kokeen tehtävänannoissa: ”Lars Huldénin suomennetun (!) runon rakenteen (?) erittelyyn kehottava tehtävä osoittaa, että runous – ihmiskunnan äidinkieli – on kokeen osana lähinnä eriskummallisesti säe-nimisiin pätkiin pilkottua lingvististä materiaalia”. Kantokorpi näki tehtävänannossa käytetyn kirjallisuustieteellisen käsitteen *rakenne* erityisen ongelmallisena, koska se estää runon pääsyn ”merkityksellistävään lukuvaloon” (mt.). Kantokorven kannanotto herättelee opettajat ja muut asianosaiset pohtimaan käsitteiden käytön mielekkyyttä, koska pahimmassa tapauksessa käsitteiden käytön vaatimus aiheuttaa pelkkää mekanistista lukemista ja vie lukemisen ilon.

Keskustelu käsitteiden käytöstä on jatkunut kevään 2007 tekstitaidon kokeen jälkeen säännöllisin väliajoin. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ovat muun muassa tuskaileet, miten määritellä esimerkiksi sellaiset tekstitaidon ylioppilaskokeissa käytetyt käsitteet kuin *runon rakenne*, *retoriset keinot* ja *tekstuaaliset tehokeinot* tai valtakunnallisissa preliminäärikokeiden tehtävänannoissa esiintyneet käsitteet *kerronta*, *konteksti*, *aikasuhteet*, *retoriikka* ja *motiivi*. Erityisen kiivaita kannanottoja käsitteiden epämääräisyydestä esitettiin keväällä 2009 juuri ennen tekstitaidon koetta ja myös sen jälkeen, kun kevään kokeessa ollut käsite *näyttämöohjeet* kummastutti opettajia.

Uuden ylioppilaskokeen arvioinnista

Äidinkielen ylioppilaskokeen uudistaminen oli sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti suuri muutos. Opettajien kannalta muutos oli merkittävä erityisesti siksi, että uudistuksen myötä myös ylioppilaskokeen pisteytysysteemi ja arviointi muuttuivat kokonaan.

Aiemmin kirjoitettiin *aineistoaine* ja *otsikkoaine*, jotka arvioitiin samoin kriteerein pistemäärällä 40 – 99 pistettä, ja parempi koesuoritus määräsi arvosanan. Uudessa äidinkielen ylioppilaskokeessa uusina koemuotoina ovat *tekstitaidon koe* ja *esseekoe*, joilla molemmilla on oma arviointiohjeistuksensa ja pistelaskusysteeminsä (ks. ÄKM, 3–7, 8–15). Nyt korkein pistemäärä äidinkielen ylioppilaskokeessa on 114 pistettä (ÄKM, 16), ja se muodostuu kahden erillisen kokeen yhteenlasketusta pistemäärästä. Esseekokeessa maksimipistemäärä on 60 pistettä, ja tekstitaidon kokeessa voi saada maksimissaan yhteensä 54 pistettä. Uudistuneessa ylioppilaskokeessa molemmat kokeet, sekä tekstitaidon koe että esseekoe, vaikuttavat näin ollen arvosanaan (ÄKM, 1).

Esseekokeessa alin pistemäärä on 0 pistettä, joka vastaa kouluarvosanaa 4, 10 pistettä vastaa arvosanaa 5, 20 pistettä arvosanaa 6 jne. Täydet pisteet eli 60 pistettä vastaa arvosanaa 10. Myös 5:een päättyviä pistelukuja voi käyttää, jolloin esimerkiksi 35 pistettä vastaa kouluarvosanaa 7½. (ÄKM, 10.)

Tekstitaidon kokeen pisteytys on monimutkaisempi kuin esseekokeen: se koostuu kolmen tekstitaidon kokeen vastauksien yhteispistemäärästä, joka on kerrottu kolmella. Maksimipistemäärä yhdestä vastauksesta on 6 pistettä; vastauksista arvioidaan siis asteikolla 0 – 6 pistettä (ÄKM, 4). Kokeen pisteiden vastaavuuksien kouluarvosanojen kanssa voi olettaa olevan seuraavat: 0 = 4, 1 = 5, 2 = 6, 3 = 7, 4 = 8, 5 = 9, 6 = 10. (ÄKM, 10.) Kolmesta vastauksesta voi siis saada maksimipistemääräksi yhteensä 18 pistettä, mikä kolmella kerrottuna antaa kokeen maksimipistemäärän eli 54 pistettä. (ÄKM, 16.)

Opettajia tuntui jo etukteen askarruttavan uuden ylioppilaskokeen pistelaskusysteemi ja se, miten pisteytysuudistus vastaa entistä arviointia ja miten paljon ongelmia aiheuttaa kahden kokeen tulosten yhdistämisestä. Erityisesti tuntui huolettavan tekstitaidon kokeen pisteytys: yksittäisistä vastauksista saatujen pistemäärien kertomista kolmella

ihmeteltiin ja pohdittiin tämän pistelaskusysteemin vastaavuutta esseekokeen pistemäärän kanssa.

2.2 Kirjallisuustieteelliset käsitteet opetuksen näkökulmasta

Katsaus koulujen kirjallisuudenopetuksen historiaan osoittaa, että käsitteiden opettamiseen liittyvää problematiikkaa on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa lähestytty ainoastaan kirjallisuustieteellisestä näkökulmasta: keskeistä on ollut pohtia, mitä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä ja teorioita tuodaan koulun kirjallisuudenopetukseen, mutta kysymys siitä, miten käsitteitä opetetaan, on lähes kokonaan sivuutettu.

Kouluopetuksessa käsitteitä on aina pidetty keskeisenä oppiaineena eri oppiaineissa (Julkunen 1989, 13). Kirjallisuustieteellisten käsitteiden katsotaan itsestään selvästi kuuluvan nykyiseen äidinkielen opetukseen, koska kirjallisuudentutkimuksessakin käsitteet ovat keskeisellä sijalla (Alanko & Käkelä-Puumala 2001, 7). Yhä enemmän on alettu kiinnittää huomiota myös siihen, että eri aikakausien tutkimussuunnilla on omat käsitteensä tai mahdollisesti uudet määritelmät vanhoille käsitteille:

Käsitteet eivät – – ole neutraaleja tutkimuksen ja opetuksen työkaluja vaan solmukohtia, joissa kirjallisuudentutkimuksen keskeiset kysymykset, arvostukset ja päämäärät tulevat esiin. Käsitteillä on oma historiansa, ja käsitteen käyttö, määrittely tai korvaaminen uudella käsitteellä havainnollistaa myös tutkimussuuntausten välisiä eroja ja yhteyksiä. Yksittäisen käsitteen valinta tuo aina mukanaan myös teoreettisia lähtöoletuksia – –. (Alanko & Käkelä-Puumala 2001, 7).

Jatkuvasti ilmestyy teoksia, joissa esitellään kirjallisuudenteorioita ja määritellään käsitteitä, joiden avulla perusopintojaan kirjallisuudesta aloitteleva pääsisi käsiksi kirjallisuudentutkimuksen metakieleen (esim. Hosiaislouma 2003; *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* 2001; Koskela & Rojola 1997; Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1998; Mattila 1984). Kirjallisuudentutkimus on kulttuurinen ilmiö, ja kulttuurintutkimuksen termillä ilmaistuna kirjallisuudentutkimus on ”diskursiivinen muodostelma”. Tavot puhua kirjallisuudesta vaihtelevat ja muotoutuvat eri aikoina eri yhteyksissä: ”On selvää, että eräänlainen aaltoliike ja tutkimussuuntien jaksottaisuus ja vuorottelu kuuluu kirjallisuustieteen kuten muidenkin taiteenalojen olemukseen. Kaikki todella elävä tutkimus kaihtaa jähmettyneisyyttä” (Niinistö 1968, 115).

Koska kouluopetukseen ei voida siirtää kaikkia kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia ja käsitteitä, olisikin harkittava mahdollisuutta luoda jonkinlainen koulujen oma ”kirjallisuusteoria”. Pertti Karkama pohtii teoksessaan *Teos tekijäänsä kiittää* (1991) yleisen sanataideteorian rakentamisen mahdollisuutta. Sellaisen teorian pitäisi Karkaman mukaan olla avoin, ja sen pitäisi tarjota avaimet kaikenlaisen kirjallisuuden ymmärtämiseen. Karkama kirjoittaa: ” – – teoria on käsitteiden looginen järjestelmä, teorian avoimuus voidaan ymmärtää teoriaa muodostavien käsitteiden avoimuudeksi” (Karkama 1991, 20). Käsitteiden avoimuudella Karkama tarkoittaa sitä, että käsite on avoin, mikäli sen ymmärtää vanhan rationalistisen *omnis determinatio est negatio* -periaatteen avulla

(mt.) eli määrittelemällä käsite sen kautta, mitä se ei ole. Tällainen määrittely korostaa ilmiöiden ja niitä kuvaavien käsitteiden synkronista suhdetta (mts. 21). Toisaalta Karkaman mukaan käsite voidaan katsoa avoimeksi, mikäli se ”jo sinällään” sisältää ”oman kieltonsa tai antiteesinsä, joka avaa sen tulevaisuuteen”. Karkama jatkaa: ”Käsitteessä on sisäänrakennettuna sekä menneisyys ja nykyisyys että tulevaisuuden mahdollisuus”. Tämä ajattelutapa korostaa ilmiöiden ja niitä kuvaavien käsitteiden diakronista, historiallista suhdetta. (Mt.)

Karkaman hahmottelema avoin sanataideteoria avoimine käsitteineen vaikuttaa kiehtovalta, mutta hän itse hieman sarkastisesti toteaa kyseessä olevan pelkän ”teorian ideaalin, teoreettisen ajattelun koskaan saavuttamattoman päämäärän ja virikkeen” (Karkama 1991, 20). Ajatus kuitenkin haastaa tutkimaan Karkaman esittämän yleisen kirjallisuusteorian mahdollisuutta.

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamista koskeva pedagoginen keskustelu on muutenkin tärkeää, koska opettajan on jatkuvasti arvioitava kirjallisuudentutkimuksen ja kouluopetuksen mielekkäitä yhdistämis- ja niveltämiskeinoja. Keskustelu kirjallisuustieteellisten käsitteiden tarpeellisuudesta koskee ennen kaikkea oppilaita. Oudot käsitteet ja niiden käyttöön liittyvä hämäryys lienevät yksi keskeinen syy monen abiturientin kokeemukseen siitä, ettei hän osaa analysoida kaunokirjallista tekstiä (Kirstinä 1987, 45; Kirstinä 1988, 108). Oppilaat pitävätkin kaunokirjallisuustehtäviä yleisesti ottaen hankalina (Grünn 2005, 97). Vain harvat abiturientit ennen ylioppilaskokeen uudistusta edes tarttuivat tekstianalyysejä edellyttäviin kirjallisuustehtäviin ylioppilaskokeessa. Esimerkiksi 1980-luvulla noin 2 % ylioppilaskokelaista kirjoitti kirjallisuudesta (Rikama 1986, 52).

Kirjallisuuden vähäinen suosio ylioppilaskirjoituksissa on ymmärrettävästi askarruttanut opettajia ja ylioppilastutkinnon laatijoita. Rikama esitti jo vuosikymmeniä sitten haasteen: ”Kirjallisuusaiheet olisi totuttava näkemään jokamiehen tehtävinä, kuten elämäkin, jota kirjat kuvaavat, on jokamiehen asia” (Rikama 1987, 52). Toisaalta Kirstinä toteaa, että pelkkään sisältöön keskittyvä tekstianalyysi ”ei vastaa nykyvaatimuksia, sillä ilmaisun muotoa ei voi jättää huomiotta sisältöä eriteltäessä” (Kirstinä 2004, 10). Nyt ollaan tilanteessa, jossa sekä opetussuunnitelma että ylioppilaskoe edellyttävät jokaiselta ylioppilaaksi haluavalta taitoa käyttää kirjallisuustieteellisiä käsitteitä kaunokirjallisten tekstien analysoimisessa.

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetusta pohdittaessa on kirjallisuudentutkimuksellisen näkökulman lisäksi otettava huomioon myös kasvatustieteen näkökulma: onnistuneessa pedagogiikassa huolehditaan siitä, että teoreettinen tietämys oppimisesta on opettamisen lähtökohta ja perusta. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta puuttuu kuitenkin kokonaan keskustelu siitä, miten kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opetetaan ja opitaan. Tämä tosiasia on motivoinut yhdistämään kirjallisuustieteen ja kasvatustieteenkin teorioita tässä tutkimuksessa.

3. KÄSITTEET OPETETTAVANA JA OPITTAVANA

Opetuksen voidaan laajasti ajatellen katsoa kattavan niin opettamisen kuin oppimisen (Uusikylä & Atjonen 2000, 14), joten hyvässä opetuksessa ne pyritään yhdistämään ottamalla opetusta suunniteltaessa huomioon se, miten opetetaan ja miten opitaan (Engeström 1987, 62). Tässä luvussa tarkastelen *käsitteenopettamista* ja *käsitteenoppimista*, koska käsitteiden opettamisen mallit perustuvat ainakin implisiittisesti uskomukseen käsitteiden oppimisen luonteesta (Laine 1990, 12).

Aluksi (alaluku 3.1) luon katsauksen käsitteisiin *käsite* ja *käsitejärjestelmä*, joiden kattavaan määrittelyyn en pyri, mutta joiden tarkastelu on tutkimukseni lähtökohtien selvittämiseksi tarpeen. Kuvailen (alaluku 3.2) myös yleisesti tunnettujen oppimiskäsitteiden päälinjoja käsitteiden oppimisen näkökulmasta, koska erilaisine lähestymistapoineen ne haastavat pohtimaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen mahdollisuuksia ja mahdollisia rajoja kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisessa.

Lisäksi esittelen tarkemmin oman työni kannalta merkittävät Lev S. Vygotskin [1982 (alkuper.1931)] ja Hans Aeblin (1991) käsitteenoppimisteoriat. Vygotskin ajatus *arkikäsitteiden* ja *tieteellisten käsitteiden* eroista ja yhtäläisyyksistä sekä hänen käyttämänsä käsitteet *partisipaatio* ja *pseudokäsite* ovat tutkimukseni ongelmanasettelun kannalta kiinnostavia, samoin Aeblin esittämä malli kolmivaiheisesta **käsitteenopetusprosessista** ja nelivaiheisesta **käsitteenoppimisprosessista**. Lopuksi tarkastelen vielä didaktiikkaan liittyviä näkökohtia sekä opettajan ja oppikirjan roolia käsitteiden opettajina.

3.1. Mitä tarkoitetaan *käsitteellä* ja *käsitejärjestelmällä*?

Sana *käsite* voidaan määritellä muun muassa seuraavasti: ”ajattelun luoma abstrakti hahmo; esineelle t. asialle ominaisten piirteiden kokonaisuus” (SKPSK 2004, 632), ”ajattelemalla tarkistettu mielle” (NSSK 1, 1985, 703), ”ajatuksellinen kohde”, ”henkisen elämän sisältö – – sen työväline”, ”merkitys- ja asiayhteys” (Aebli 1991, 267, 286) tai ”ajattelukonstruktio” (Mutanen 2000, 23). Käsitteen avulla ”tiedon sisällyksestä tulee yhtenäinen, mahdollisimman yksinkertainen ja jäsentynyt” (*Facta* 2001, 481). Kuten voi havaita, näissä määritelmässä korostuu niiden moninaisuudesta huolimatta käsitteen abstrakti luonne ja sen yhteys ajatteluun, ajattelemalla rakentumiseen. Käsitteet toimivat ”ihmisen mielen jäsentäjinä” (Mutanen 2000, 28).

Jokaisella käsitteellä katsotaan olevan oma *alansa* ja *sisältönsä*, oma merkityksensä (Lahdes 1997, 177–179). Pertti Karkama (1991, 29) on todennut, että käsitteiden alaa ja sisältöä ”määräävät ne toiminnan muodot, joiden yhteydessä ne syntyvät”. Luonteeltaan käsitesisällöt ovat verkkomaisia: käsite muodostuu ilmiöiden tarkastelun kautta siten, että tietyt näkökohdat avaavat käsitteen sisällön, rakenteen ja merkityksen (Aebli 1991, 284, 288).

Käsitteen olemukseen kuuluu myös, että se määritellään muiden, siihen läheisesti kytkeytyvien käsitteiden avulla (Turunen & Paakkola 1995, 38). Kun tarkastellaan käsitteiden välisiä suhteita, käsitteistä voidaan muodostaa käsiteverkostoja. *Käsitejärjestelmä*

on ”käsitejoukko, joka muodostaa loogisen kokonaisuuden” (SKPSK 2004, 632). Ratkaisevaa on niiden järjestelmäluonne: ”Erillisen käsitteen olemassaolo olisi mahdotonta ilman sen suhteita toisiin käsitteisiin – jo käsitteen luonne edellyttää käsitejärjestelmää” (Vygotski 1982 (1931), 196). Käsitteillä on Aeblin (1991, 277) mukaan monenlaisia kytkeviä toisiinsa, ja niiden merkitykset sijoittuvat semanttiseen muistiimme. Käsitteiden avulla ”ajattelemme, kun kokoamme ja muunnamme niitä ja yhdistelemme niitä toisiinsa”, toteaa Hans Aepli (mts. 268).

Käsitteet voidaan karkeasti jakaa *arkikäsitteisiin* ja *tieteellisiin käsitteisiin* (Vygotski 1982 (1931), 153–155). Arkikäsitteistä käytetään myös nimitystä *spontaanit käsitteet* ja tieteellisistä käsitteistä *ei-spontaanit käsitteet* (mts. 156). Arkikielen käsitteisiin suhtaudutaan usein ikään kuin ne olisivat yksiselitteisiä ja itsestään selviä, kun taas tieteelliset käsitteet mielletään vaikeiksi ja problemaattisiksi. Tieteellisten käsitteiden hallitseminen mahdollistaa osallistumisen tieteelliseen keskusteluun. Ne pyritään määrittelemään tarkasti siksi, että niitä käytettäessä voidaan olla yksimielisiä, mistä puhutaan. Tieteellisten käsitteiden määrittely ja mielekäs käyttö perustuu näin ollen sopimukseen. (Turunen & Paakkola 1995, 38.)

Kouluopetuksessa käsitteiden oppiminen liittyy aina kiinteästi tietyn oppiaineen sisältöihin ja menetelmiin (Mutanen 2000, 133). Tietyn oppiaineen erityiskäsitteet ovat välineitä, joiden avulla voi analysoida maailmaa ja sen ilmiöitä ja jäsentää sitä ymmärrettävään muotoon (Aepli 1991, 268). Kun osaa käsitteellistää ilmiöt, niitä voi myös ymmärtää ja hallita paremmin (Uusikylä & Atjonen 2000, 73). Käsitteet mahdollistavat tämän, mutta käsitteiden käytön mahdollistaa vasta se, että yksilö osaa käyttää oikein tarvittavia käsitteitä tässä prosessissa (Vygotski 1982 (1931), 113). Käsitteiden hallitseminen edellyttää niiden syvällistä oppimista ja ymmärtämistä.

Koska käsitteenoppiminen rakentuu monenlaisista mentaalisista prosesseista, kuten vertailusta, erittelystä, loogisesta ajattelukyvyvystä ja muistista, on ilmiselvää, ettei pelkkä käsitteen nimen tai määritelmän mekaaninen oppiminen riitä: on ymmärrettävä käsitteen nimen takana oleva käsitteen sisällön, kytkentöjen ja prosessien muodostama kokonaisuus (Aepli 1991, 295). Opetuksessa on harjoiteltava kyseisen käsitteen merkitystä ja käyttöä, ja oppilaalla on oltava mahdollisuus konstruoida opetettava käsite osaksi omaa ajatteluaan ja tiedonrakenteitaan.

Aepli (1991, 268) korostaa, että käsitteenopetuksessa on kysymys tietoisuudenmuodostuksesta, koska käsitteet ovat välineitä, joilla voi tulkita ja ymmärtää maailmaa ja sen ilmiöitä. Käsitteenoppimisprosessin aikana on Aeblin mukaan siksi huolehdittava siitä, että käsitteet ankkuroituvat oppilaan kokonaistietämykseen ja jäsenyvät hänen ajattelussaan (mts.289).

3.2 Oppimiskäsitysten tarkastelua käsitteenopetuksen näkökulmasta

Tarkastelen tässä yhteydessä eri oppimiskäsitysten näkemyksiä käsitteiden oppimisesta pohjustaakseni tutkimuksessani keskeisten teoreetikkojen Lev S. Vygotskin ja Hans Aeblin esittämiä ajatuksia. Koska erilaisten oppimisteorioiden ja niihin liittyvien kä-

sitteiden ja sovellusten määrä on suuri (Sfard 1998, 4), keskityn tässä tarkastelemaan pelkästään oppimiskäsitysten päälinjoja eli *behavioristista, kognitiivis-konstruktivistista* ja *sosiokulttuurista oppimiskäsitystä*.

Vaikka *empiristisestä* ja *behavioristisesta* oppimiskäsityksestä voidaan nähdä jonkinlainen kronologinen kehityslinja *kognitiivis-konstruktivistiseen* ja *sosiokulttuuriseen* oppimiskäsitykseen, eri suuntaukset ovat tarkastelleet oppimista erilaisista lähtökohdista ja toisistaan poikkeavin ongelmanasetteluin. Siksi niiden asettaminen paremmuus- tai pätevyysjärjestykseen ei ole perusteltua (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 141–142), mutta niitä voi vertailla tarkastelemalla, minkälaisia näkökulmia ne tarjoavat kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamiseen ja -oppimiseen.

Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisen oppimiskäsityksen paradoksaalisuutta käsitteenoppimisen näkökulmasta korostaa se, että behaviorismi pyrki päämäärätietoisesti eroon oppimisen kannalta keskeisistä tietoisuutta ja muita abstrakteja ajattelun ilmiöitä kuvaavista käsitteistä tavoitellessaan tiukan empirististä ja positivistista oppimisen teoriaa.

Behaviorismin vaikutus opetukseen on kuitenkin ollut mittava, koska se pyrki luomaan järjestelmällisiä ideaalin oppimisen malleja. Behavioristien tavoitteena oli irrottaa ihmistieteille tyypillisestä epämääräisyydestä, jonka katsottiin pääosin johtuvan tietoisuutta ja mielen sisäisiä liikkeitä kuvaavasta epätasallisesta käsitteistöstä. Behaviorismi halusi pitäytyä vain aistihavainnoin todettuun ja poistaa oppimisteorioista kaiken, mikä näytti positivistisen tiedekäsityksen näkökulmasta epätieteelliseltä. (Säljö 2001, 47–48.)

Keskeisenä behavioristisen oppimisen teorian kehittäjänä pidetään B.F. Skinneriä. Skinner kehitti muun muassa *ohjelmoidun opetuksen* mallin, joka korosti opetuksen systemaattisuutta, ulkoista aktiivisuutta, oppiaineen jakamista osiin, nopean palautteen antamista ja palkitsemista sekä virheiden huomaamatonta ohittamista. Oppikirjoissa ohjelmoidun opetuksen perusideana oli esittää opetettava asia ikään kuin pieninä annoksina. Päämääränä oli laajempi synteesi, joka rakentui vähitellen tiedon määrän kerääntyessä ja karttuessa. Ohjelmoidun opetuksen malli sai järjestelmällisyytensä ja näennäisen ongelmattomuutensa takia vankan aseman oppikirjoissa ja muissa oppimateriaaleissa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 54–56, 62–64; Uusikylä & Atjonen 2000, 100).

Behavioristinen teoria yksiselitteisine oppimismalleineen ei ollut kaikkien mielestä sovellettavissa käytäntöön. Oppimiseen vaikuttaa niin moni tekijä, ettei behavioristisesti toteutettujen keinotekoisien ja laboratoriomaisen oppimiskokeiden yleistäminen kaiken kattavaksi oppimisen teoriaksi ole mielekäästä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 67–71; Chomsky 1959, 26–27).

Noam Chomsky oli yksi huomattavimmista B.F. Skinnerin behavioristisen teorian arvostelijoista. Hänen mukaansa Skinnerin teoria on kestävämpi, koska se ei ota huomioon yksilön monimutkaista neuropsykologista rakennetta ja kehitystä: mielen sisäisten toimintojen osuus on oppimisessa ratkaiseva ja pelkkään empiriseen havaintoon tukeutuva perustelu ei riitä selittämään monimutkaisia, yksilössä tapahtuvia oppimisproses-

seja, kuten esimerkiksi käsitteiden oppimista. Chomsky kritisoikin erityisesti sitä, miten Skinner yritti kattavasti määritellä kielen oppimista behavioristisessa viitekehyksessä. Kielen oppiminen on huomattavasti monimutkaisempi prosessi kuin Skinnerin teoria antaa ymmärtää, koska siihen vaikuttavat synnynnäiset kielenoppimisen mekanismit. Koska kieli on myös jatkuvasti uudistuva ja uusia, luovia yhdistelmämahdollisuuksia tarjoava, se ei ole ilmiönä tiukasti rajattavissa täydellisen etukäteissuunnitellun keinoin, eikä kielenoppiminen ole selitettävissä pelkästään jäljittelyn ja kokemuseräisyyden avulla. (Chomsky 1959, 26–28, 54–55; Chomsky 1965; ks. myös Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 71–72; Säljö 2001, 51.)

Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys

Chomsky arvosteli Skinnerin behavioristista teoriaa niin vakuuttavasti, että moni katsoi behaviorismin olevan kykenemätön vastaamaan kattavasti oppimisen problematiikkaa käsitteleviin kysymyksiin. Behaviorismi saikin väistyä dominoivana teoriana ennen kaikkea siksi, että se ei kyennyt vakuuttamaan tutkijoita kyvystään selittää ihmiselle ominaisten monimutkaisempien toiminnan ja ajattelun muotojen kehittymistä.

Oppimisen tarkastelussa painottui *kognitivismi*, jossa korostettiin yksilön ajattelua, hänen kykyään hankkia, käsitellä, tallentaa, etsiä ja jopa luoda tietoa. Keskeistä kognitivistisessä oppimiskäsityksessä on oppilaan oman tiedollisen prosessin painottaminen ja sen tiedostaminen, että hänen aikaisemmillä tiedoillaan, taidoillaan ja oppimiskokemuksillaan on merkitystä oppimistilanteessa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 75). Piaget'n näkemykset ovat perustana *kognitiivis-konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle*, joka korostaa yksilön oman aktiivisen ajattelun merkitystä oppimisessa: ihminen ei ole älyllisesti passiivinen vastaanottaja, jonka käyttäytymistä muovataan, vahvistetaan ja sammutetaan, vaan aktiivinen ja älykäs, merkityksellisiä kokonaisuuksia konstruoiva olento (Säljö 2001, 53, 57). Oppilas nähdään omien tiedonrakenteidensa aktiivisena ”konstruoijana”, mikä tarkoittaa sitä, että oppilas ymmärtää opiskeltavien asioiden ja käsitteiden väliset suhteet ja tajuaa opiskelemiensa asioiden merkityksen (Uusikylä & Atjonen 2000, 33; Enkenberg 2002, 161).

Oppilaan oman aktiivisuuden ja hänen aiempien tietojensa katsotaan ohjaavan opetustapahtumaa ja oppimista, koska ihmisellä on luontainen taipumus rakentaa selityksiä, pohtia ilmiöiden syitä ja seurauksia, rakentaa yhä abstraktimpeja ajattelun rakenteita ja teorioita ja nimetä asioita. Kaikki tämä jäsentäminen, luokittelu ja ajatusmallien rakentaminen tapahtuu aiemman tiedon varassa. Oppija ja ympäristö ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa, jolloin tiedon rakenne kehittyy jatkuvasti oppijan rakentaessa uudelleen tiedonkäsitystään ja toimintatapojaan aikaisemman tiedon ja ajattelunsa pohjalta uuden tiedon ohjatessa prosessia. (Esim. Merenluoto 2001, 37.)

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta, hänen ansiotaan. Opetus etenee oppilaan ehdoilla. (Lahdes 1997, 93.) Lopullinen vastuu on oppilaalla itsellään, ja hän itse asettaa opiskelulleensä päämääriä ja tavoitteita, vaikka opettaja etsii ja tarjoaa keinoja, joiden avulla oppilas voi mahdollisimman tehokkaasti osallistua opetustapahtumaan (Aho 2002, 28–30).

Pedagogisesti tämä tarkoittaa käsitteiden opetuksen näkökulmasta sitä, että opettaja auttaa oppilasta rakentamaan oppiaineksesta mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia erilaisissa oppimisprosesseissa, joissa keskeistä on muun muassa käsitteiden välisten suhteiden ymmärtäminen ja niiden liittäminen jo aiemmin opittuun. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita ymmärtävään ajatteluun siten, että he oppivat analysoimaan, luokittelemaan, arvioimaan ja tekemään synteesejä oppimistaan asioista. Monipuolinen ilmiöiden tarkastelu ja tiedonhalun kasvattaminen sekä epäilyn ja epävarmuudenkin salliminen ovat keskeisiä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 100.) Toisaalta ideaali käsitys oppilaan oma-toimisuudesta ja itseohjautuvuudesta korostaa entisestään oppimateriaalien merkitystä ja asettaa oppikirjoille omat vaatimuksensa ja haasteensa. Pahimmassa tapauksessa oppilas jää radikaalissa kognitiivis-konstruktivistisessä opetuksessa täysin yksin, jos hänen yksilölliset kykynsä eivät ole riittävät asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi ja opettaja korostaa liiaksi oppimisen itseohjautuvuutta.

Käsitteiden merkitystä oppimisessa kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa aivan eri tavalla kuin behavioristinen oppimiskäsitys. Jerome S. Brunerin mukaan käsitteiden oppimisessa on ennen kaikkea kysymys kognitiivisesta prosessista, jossa olennaista on kartoittaa, millä attribuuteilla opeteltavaa käsitettä voidaan kuvata mahdollisimman hyvin niin, että ero muihin käsitteisiin on selvä (Bruner, Goodnow & Austin 1967 (1956), 233). Brunerin näkemyksiä käsitteenoppimisesta ovat myöhemmin hyödyntäneet ja täydentäneet muun muassa Hilda Taba (1966) käsitteenoppimisen ohjaamista käsittelevällä mallillaan ja Bruce R. Joyce ja Marsha Weil (2000) omalla käsitteiden omaksumista kuvaavalla teoriallaan.

Hans Aeblin käsitteiden opettamista ja oppimista kuvaava teoria, joka on tässä tutkimuksessa keskeisenä teoreettisena lähtökohtana, rakentuu myös suurimmilta osin kognitiivis-konstruktivistiselle näkemykselle. Tämän tutkimuksen toisen keskeisen teoreetikon Lev. S. Vygotskin käsityksissä käsitteenoppimisesta on osittain samanlaisia piirteitä, vaikkakin hän korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimistapahtumassa, mikä nykyisin määriteltäisiin sosiokulttuuriseksi oppimiskäsitykseksi.

Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys

Kognitiivis-konstruktivistisen näkökulman rinnalla on yhä enemmän alettu korostaa *sosiokulttuurista oppimiskäsitystä*, joka kytkee oppimisen laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Sosiokulttuurisesti ajattelevat painottavat kollektiivista vuorovaikutteisuutta ja yhteisöllisyyttä onnistuneen oppimisen ehtona ja näkevät piaget'laisen yksilön aktiivisuutta korostavan näkökulman liian kapeana, *individualistisena konstruktivismina* (Säljö 2001, 64, 66). *Sosiaalisella konstruktivismilla* tarkoitetaan puolestaan sosiaalisen vuorovaikutuksen painottamista (Uusikylä & Atjonen 2000, 101), joten sosiokonstruktivismiin voi katsoa olevan lähellä sosiokulttuurista oppimiskäsitystä.

Sosiokulttuurista oppimiskäsitystä edustavien mielestä voimakkaasti yksilön spontaania ja geneettistä konstruointikykyä oppimisessa korostava kognitiivis-konstruktivistinen käsitys, jonka mukaan jokainen voi kehittyä omista lähtökohdistaan käsin, voi jopa aiheuttaa koulutuksen ja opetuksen epädemokratisoitumista, koska se mahdollistaa

opettajan vastuun vähenemisen korostaessaan yksilön itseohjautuvuutta. Kun oppilas ei saavuta asetettuja oppimisen tavoitteita eikä opi asioita, joita hänen oletetaan oppivan, syyksi todetaan oppilaan oma kehitystaso, hänen kognitiivinen rakenteensa. (Säljö 2001, 61–62.) Tästä poiketen sosiokulttuurisessa oppimisenäkömyksessä keskeisinä oppimiseen vaikuttavina tekijöinä nähdäänkin vuorovaikutus ja ihmisten välinen viestintä (mts. 20).

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei tapahdu riippumattomana siitä sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä, jossa oppilas elää. Oppimiseen vaikuttavat sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös kieli ja kulttuuri ratkaisevasti enemmän kuin konstruktivistit ajattelevat (Sfard 1998; Enkenberg 2002, 165; Säljö 2001, 63, 67). Tässä tehdään selvä ero esimerkiksi juuri Piaget’hen, jonka voi myös katsoa aliarvioineen kielen merkitystä kehityksessä samaan tapaan kuin behavioristit (Mutanen 2000, 102; Donaldson 1982).

Käsitteitä ei sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan voi ”johtaa aivoista”, eivätkä ne ole asioissa itsessään, vaan ne ovat syntyneet sosiaalisessa kontekstissa, teoreettisen dialogin ja vuorovaikutuksen seurauksena, kuten Säljö (2001, 209) on todennut. Käsitteet ilmentävät tiettyjä *diskursseja* eli tapoja kommunikoida. Sosiokulttuurisesti ajatteleva korostaa näin ollen oppimisen kommunikatiivista luonnetta, ei oppilaan biologisia ja geneettisiä ominaisuuksia. Siksi käsitteen opettaminen ja oppiminen nähdään sosiokulttuurisesti suuntautuneessa opetuksessa ennen kaikkea kieleen ja kommunikatioon liittyvinä ilmiöinä. (Mts. 19.)

3.3 Vygotskin näkemyksiä käsitteiden opettamisesta ja oppimisesta

Jo 1900-luvun alkuvuosikymmenillä vaikuttanutta ja tärkeimmät teoksensa julkaissutta venäläistä tutkijaa Lev S. Vygotskia voisi luonnehtia sosiokonstruktivistiksi. ”Se, minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti”, toteaa Vygotski (1982 (1931), 185). Kiinnostavan Vygotskista tämän tutkimuksen kannalta tekee se, että hän on käsitellyt teoksissaan käsitteiden opettamista ja oppimista, mutta paljon myös kielen ja kirjallisuuden olemusta. Tutkijana ja teoreetikona Vygotski ikään kuin yhdistää kasvatustieteen ja kirjallisuustieteen. Siksi tässä tutkimuksessa tuntuukin varsin luontevalta perehtyä Vygotskin näkemyksiin kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisen ja oppimisen kannalta.

Perti Karkama (1983, 102) totesi jo 1980-luvun alussa, että Vygotskin kirjallisuusteoreettiset näkemykset ovat suotta jääneet ilman laajempaa huomiota, vaikka Vygotskin 1910–1920 -luvuilla teoksissaan esittämiä psykologisteoreettisia näkemyksiä onkin tuotu esiin (ks. Vygotski 1971). Karkama on tarkastellut Vygotskin teoksia, joissa hänen mukaansa esitetään mielenkiintoisesti strukturaalinen ja maailmankatsomuksellinen analyysi (Karkama 1983, 96). Vygotskin päämääränä oli selvittää ja määrittää sekä kokeellisesti että teoreettisesti, miten ihmisen psyykkisissä prosesseissa yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen oleminen ”kääntyy semioottiselle tasolle, kieleen” (mt.). Vygotskin kieltä käsittelevistä tutkimuksista on Karkaman mukaan näin ollen hyötyä myös kirjallisuudentutkijoille. (Karkama 1989, 289–290, 297.)

Myös kasvatustieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna Vygotskin esittämät näkemykset oppimisesta ja käsitteiden oppimisesta, erityisesti tieteellisen käsitteen oppimisesta, ovat mielenkiintoisia. Vygotski (1982 (1931), 154) toteaa, että 1900-luvun alkupuolen pedagogiikassa ja tutkimuksessa esitetty näkemys tieteellisten käsitteiden luonteesta siirrettävissä olevina tiedollisina yksikköinä on helposti kumottavissa, koska jo siihenastinen käsitteenmuodostusta koskenut tutkimus oli osoittanut, että käsite on ”mutkikas ja aito ajatteluakti”. Tällä väitteellään Vygotski asettuu jyrkästi behavioristista näkemystä vastaan ja samalla esiintyy ikään kuin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen varhaisena edustajana.

Vygotski on viime aikoina ollut tiedemaailmassa paljon esillä, ja hänen vaikutuksensa niin filosofian, kasvatustieteen kuin kirjallisuustieteenkin tutkimuksessa on kiistan. Vygotskin teoriat oppimisesta ja ajattelusta ovat jatkuvan esittelyn ja analysoinnin kohteena (esim. Bakhurst 2007; Cole & Gajdamaschenko 2007; Daniels 2001; Daniels 2005; Daniels 2007; Daniels 2008; Daniels & Bernstein 1994; Daniels, Cole & Wertsch 2007; Daniels, Lauder & Porter 2008; Edwards 2007; Goodman & Goodman 1990; Gredler & Shields 2008; Hedegaard 2007; Holland & Lachicotte 2007; John-Steiner 2007; Kozulin 2005; Meshcheryakov 2007; Minick 2005; Palincsar 2005; Van der Veer 2007).

3.3.1 Vygotskilainen jako arkikäsitteisiin ja tieteellisiin käsitteisiin

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamista tutkivan kannalta Vygotskin ajatukset tieteellisten käsitteiden oppimisesta tuntuvat erityisen tärkeiltä. Vygotskin teorian käsitteiden oppimisesta tekee houkuttelevaksi ja mielenkiintoiseksi juuri se, että vaikka hän käyttää käsitteitä *arkikäsite* ja *tieteellinen käsite*, hän ei tee jyrkkä eroa niiden oppimisen välillä (Vygotski 1982 (1931), 153).

Keskeinen lähtökohta arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden tarkastelussa on Vygotskin mukaan se, että arkikäsitteet syntyvät lapsen henkilökohtaisessa kokemuksessa, tieteelliset käsitteet sen sijaan kouluopetuksessa (Vygotski 1982 (1931), 158). Arkikäsitteet ja tieteelliset käsitteet poikkeavat myös siinä, mikä on niiden suhde kohteisiinsa. Tieteellisen käsitteen abstrakti luonne erottaa sen arkikäsitteestä, joka on välittömässä suhteessa kohteeseensa ja näin ”spontaanisti” opittavissa: arkikielen käsitteen **kohde** tiedostetaan paremmin kuin itse käsite, kun taas tieteellinen **käsite** tiedostetaan paremmin kuin sen kohde (mts. 192).

Vygotskin mukaan tieteelliset käsitteet ovat ”todellisia käsitteitä” (Vygotski 1982 (1931), 159). Ne edellyttävät käsitejärjestelmän olemassaoloa ja tiedostamista, kun taas arkikäsitteet ovat luonteeltaan epäsystemaattisia, ”tiedostamattomia ja ei-tahdonalaisia” (mts. 170). Spontaanien käsitteiden luonteeseen kuuluu tietty automaattisuus: lapsi ei tiedosta käsitettä, mutta hän tiedostaa kohteen, johon kyseinen käsite viittaa. Hän ei tiedosta varsinaisesti itse käsitettä, ”omaa ajattelulutoimitustaan, jonka avulla hän käsittää kohteen”, kuten Vygotski on asian määritellyt (mts. 191). Spontaanit käsitteet opitaankin tiedostamaan vasta suhteellisen myöhäisessä vaiheessa.

Vygotskin mielestä on tutkittava, miten tieteelliset käsitteet muodostuvat ja kehittyvät oppilaiden ajattelussa, koska kouluopetuksessa välitetään runsaasti nimenomaan tieteellistä tietoa (Vygotski 1982 (1931), 153). Käsitteiden oppiminen perustuu Vygotskia lainaten ”erilaisiin intellektuaalisiin prosesseihin”. Hän käyttää analogiaa selvittääkseen arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden oppimisen eroavaisuuksia: ” – – tieteellisten käsitteiden omaksuminen nojautuu lapsen omassa kokemuksessa muovautuneisiin käsitteisiin samalla tavoin kuin vieraan kielen opiskelu nojautuu äidinkielen semantiikkaan”. (Mts. 159). Vygotski esittääkin, että tieteellisten käsitteiden vaikutus lapsen älylliseen kehitykseen on rinnastettavissa vieraan kielen oppimiseen (mts. 193).

Tieteellisten käsitteiden omaksuminen edellyttää Vygotskin mukaan ”pitkälle kehittyneitä käsitteidystä” eli osattava hyödyntää ”aikaisemmin omaksuttua toista kieli-järjestelmää” (Vygotski 1982 (1931), 159). Vygotskin mukaan tieteellisten käsitteiden omaksuminen alkaa tasolta, jolle spontaanien käsitteiden kehitys ei ole vielä yltänyt (mts. 191). Koska tieteellisen käsitteen kehitys ja muodostuminen alkaa sen määrittelystä ja määrittelyyn liittyvästä vaivannäöstä, on selvää, että tieteellinen käsite on abstrakti, ei-spontaani eli *metakielen* käsite.

Vygotski on todennut kokemuksen osoittaneen, että käsitteiden suora opettaminen on mahdotonta ja pedagogisesti hyödytöntä (Vygotski 1982 (1931), 154). Hän korostaakin näkemyksissään metakognitiota, vaikka ei käytäkään kyseistä käsitettä. Hänen mielestään lapsi kyllä ymmärtää syitä ja seurauksia, muttei tiedosta ajatteluaan. Spontaanien käsitteiden oppiminen ei edellytä tiedostamista, vaan on automatisoitunutta toimintaa (mts. 160–170). Tieteellisten käsitteiden opettamisessa sen sijaan edetään kohti selkeää tiedostamista. Koska tieteellisten käsitteiden omaksuminen edellyttää arkikäsitteiden hyödyntämistä oppimisessa ja niiden suhde objekteihin on siksi uudenlainen ja erilainen kuin arkikäsitteiden, on oppilaan mahdollista tiedostaa tieteellisten käsitteiden metakielinen olemus ja merkitys. Vygotskin mukaan tieteellisten käsitteiden ja käsitejärjestelmien omaksuminen organisoi uudella tavalla myös lapsen spontaanit käsitteet antamalla niille uuden rakenteen, jonka avulla spontaaneistakin käsitteistä muodostuu järjestelmä (mts. 203).

Vygotski korostaa, että ”tie tiedostamiseen käy tieteellisten käsitteiden portin läpi” (Vygotski 1982 (1931), 168). Lisäksi Vygotski painottaa käsitteiden olemusta osana järjestelmää. Tieteelliset käsitteet ja käsitteiden ja käsitejärjestelmien tiedostaminen edellyttävät Vygotskin mukaan, että on jo valmiiksi olemassa ”varsin runsas ja kypsä käsitteistö” (mts. 169). Käsitejärjestelmän muodostamisen ja ymmärtämisen kautta mahdollistuu käsitteiden tiedostaminen (mts. 170).

Käsitteiden merkityksen ymmärtäminen siten, että tiedostetaan käsitteenmuodostumisprosessi ja käsitteen kehittymisen lainalaisuus eli se, että käsitteiden merkitykset kehittyvät ja muuttuvat eri kehitysvaiheissa, on Vygotskin mukaan keskeinen lähtökohta käsitteiden oppimisessa. Kaikilla yksilön kehitysasteilla käsitteen voidaan katsoa olevan *yleistysakti*, mutta todellisessa käsitteenmuodostuksessa nuo sanamerkityksinä ilmenevät käsitteet kehittyvät ajatuskonstruktioksi. Kun oppilas omaksuu jonkin sanan, so. käsitteen, hänen käsitteenmuodostuksensa kehitysprosessi vasta alkaa. Kehityksen

myötä hän lopulta saavuttaa ”aidon käsitteen vaiheen”, mikäli kyseinen oppimisprosessi toteutuu optimaalisesti. (Vygotski 1982 (1931), 154.)

3.3.2 Vygotski haastaa Piaget’n

Vygotski asettuu näkemyksineen hyvin jyrkästi behaviorismia vastaan, mutta hän kritisoi myös näkemystä, jonka mukaan tieteelliset käsitteet omaksutaan yksilön kehitysvaiheen edellytysten mukaisesti. Tieteellisten käsitteiden oppiminen ei Vygotskin mukaan olennaisesti eroa muiden käsitteiden oppimisesta (Vygotski 1982 (1931), 155). Vygotski haastaa näin Piaget’n kognitiivisen kehitysteorian, jonka näkemyksiä hän ei allekirjoita, kun on kysymys tieteellisten käsitteiden oppimisesta. Piaget’n kiinnostuksen kohteena oli yksilön eri ikäkausina tapahtuva ajattelun loogisten rakenteiden kehittyminen ja sitä kautta myös käsitteiden oppiminen.

Vygotskin mukaan Piaget’n virhe on se, että tämä erottaa toisistaan jyrkästi spontaanit ja ei-spontaanit käsitteet eikä edes pyri näkemään yhdistäviä tekijöitä näiden oppimisprosesseissa. Tällöin Piaget’n tutkimustuloksilla lapsen ajattelun ominaislaadun kehityksestä ja spontaanien käsitteiden oppimisesta ei Vygotskin mielestä ole käytännön merkitystä, koska Piaget ei näe spontaanien ja ei-spontaanien käsitteiden oppimisessa minkäänlaista samankaltaisuutta. Vygotskin mielestä Piaget’n ajattelussa on selvä ristiriita: ” – – kun yksi ei-spontaanien käsitteiden muodostumisen perustyypeistä on kouluopetus, niin kouluopetuksessa tapahtuva tärkeä lapsen ajattelun sosiaalistuminen ei näytäkään olevan yhteydessä lapsen varsinaiseen älylliseen kehitykseen” (Vygotski 1982 (1931), 156–157). Tästä seuraa, että Piaget’n tekemiä lapsen spontaanien käsitteiden oppimisprosesseja ja kehitysvaiheita koskevia tutkimustuloksia ei Vygotskin mukaan voida soveltaa lapsen ei-spontaanien käsitteiden oppimista koskeviin tutkimuksiin.

Näin Vygotski haastaa ja osittain asettaa uudelleen tarkasteltavaksi Piaget’n kehityopsykologiset näkemykset. Hän esittääkin kolme perustavaa hypoteesia tieteellisten käsitteiden oppimisesta. Ensiksikin hän haluaa tarkastella spontaaneja käsitteitä eli arkikäsitteitä rinnakkain ei-spontaanien eli tieteellisten käsitteiden kanssa. Vygotskin mukaan molempien oppiminen edellyttää samankaltaista prosessia. Peruslähtökohtana on, ettei tieteellisen käsitteen omaksuminen ole pelkän sanan eli pelkän käsitteen nimen oppimista vaan oppilaan omaksumat käsitteet ”syntyvät ja muovautuvat hänen ankaran ajatteluponnistuksensa kautta”.

Toisena lähtökohtanaan Vygotskillä on halu tarkastella arkikäsitteitä ja tieteellisiä käsitteitä paitsi rinnakkain myös yhdessä. Hänen mukaansa tieteellisten käsitteiden omaksuminen nivoutuu erottamattomasti arkikäsitteiden oppimiseen. Ne ”liittyvät hyvin tiiviisti yhteen ja vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa” (Vygotski 1982 (1931), 156–158).

Opetuksen tutkimuksen kannalta Vygotskin kolmas hypoteesi on tärkeä: Vygotski haluaa korostaa opetuksen ja oppilaan kehitystason ja -kyvyn positiivista vuorovaikutussuhdetta käsitteenoppimisprosessissa. Tieteellisiä käsitteitä opitaan nimenomaan koulussa, ja käsitteenmuodostusta tapahtuu pääsääntöisesti opetuksen ansiosta. Opetus on ”vahva voima”, joka vaikuttaa lapsen älylliseen kehitykseen (Vygotski 1982 (1931), 158). Käsitteellinen ajattelu, tiedostaminen, tarkkaavaisuus, looginen muisti, jopa tie-

teellinen mielikuviutus kehittyvät mutkikkaana prosessina kouluopetuksessa (mts. 183). Tieteellisten käsitteiden oppimisessa kouluopetuksella on Vygotskin mukaan näin ollen suuri merkitys.

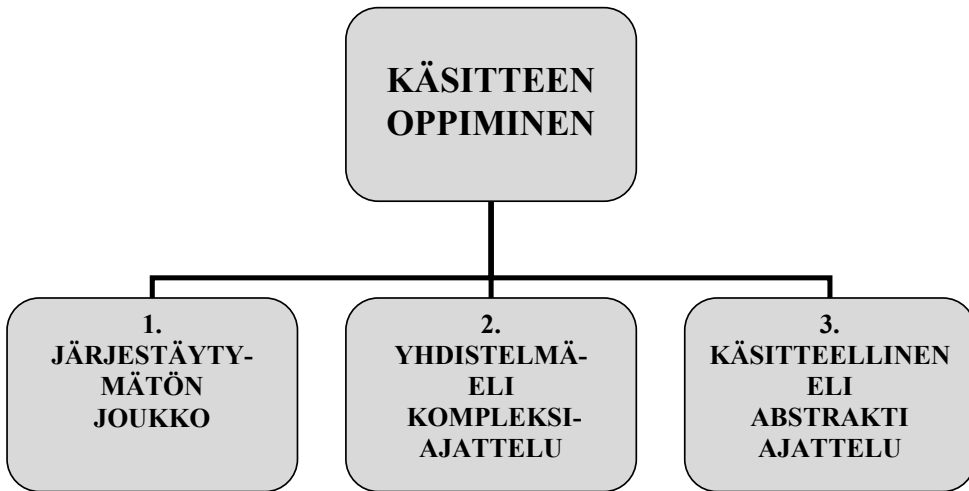
Näiden näkemysten pohjalta Vygotski hahmotteli oppimisteoriansa, jossa arkikäsitteiden omaksumista koskevia tutkimustuloksia voidaan hyödyntää tutkittaessa tieteellisten käsitteiden opetusta ja oppimista.

3.3.3 Vygotskin käsitteenoppimismallin keskeiset näkökohdat

Vygotski teki urauurtavia empiirisiä tutkimuksia käsitteen oppimisesta. Hänen mukaansa käsitteen oppimisprosessi on kolmivaiheinen (**Kuvio 1**) lapsen opettellessa eri ikävaiheissaan käyttämään käsitteitä. Useiden muidenkin tutkijoiden mukaan käsitteen oppiminen on kolmivaiheinen prosessi, jonka eri vaiheista tutkijat käyttävät toisistaan poikkeavia nimityksiä. Voidaan puhua esimerkiksi *interiorisaatiosta*, *kondensaatiosta* ja *reifikaatiosta*. Ensimmäisessä vaiheessa eli *interiorisaatio*ssä käsite sisäistetään, seuraava vaihe on käsitteen ”tiivistymistä” eli *kondensaatiota*, ja kolmas vaihe on käsitteen lopullista strukturalisoitumista eli *reifikaatiota*. Omaksuttu käsite ja siihen liittynyt oppimisprosessi voivat toimia rakennusaineksena uusissa konteksteissa ja operaatioissa, uuden tiedon rakentajina. (Ks. Merenluoto 2001, 27 – 35.)

Pieni lapsi elää käsitteiden ymmärtämisessä ja niiden käytössä Vygotskin mukaan *järjestäytymättömän joukon* kehitysvaihetta. Lapsi ikään kuin ryhmittelee satunnaisesti sanoja, mutta lopputulos on kaottinen, koska sanojen merkitykset eivät ole lapselle selviä. (Vygotski 1982 (1931), 120–122.) Seuraavaa, kehittyneempää käsitteiden kehitysvaihetta kutsutaan joko *yhdistelmä-* tai *kompleksiajatteluksi* (mts. 122–144). Käsitteiden oppimisprosessin kolmannen vaiheen Vygotski katsoi olevan eräänlainen analyysin ja synteesin rakentamisen, abstrahoinnin, vaihe. Sitä voidaan nimittää *käsitteellisen* eli *abstraktin ajattelun* vaiheeksi, jossa on erotettavissa abstrahointiprosessi ja potentiaalisten käsitteiden rakentuminen siten, että lopputuloksena on synteesi, jossa abstrahoidun käsitteen ominaisuudet yhdistetään uudessa ajatteluprosessissa niin, että se mahdollistaa uudenlaisen ajattelumallin. Tällöin on kyseessä käsitteellinen ajattelu, jossa opittuja käsitteitä voidaan hyödyntää yhä uusissa älyllisissä operaatioissa. (Mts. 144–149.)

Nämä kolme pääkehitysvaihetta jakaantuvat myös erilaisiin osavaiheisiin, joiden merkitystä Vygotski korostaa, mutta hän toteaa myös, etteivät eri kehitysvaiheet ole peräkkäisesti tapahtuva, mekaaninen prosessi, vaan ne esiintyvät rinnakkain (Vygotski 1982 (1931), 149).



Kuvio 1. *Oppimisprosessin kolme vaihetta Vygotskin mukaan (Vygotski 1982 (1931), 120–149).*

Tärkeä merkitys Vygotskin käsitteenoppimismallissa on prosessin toisella vaiheella eli *yhdistelmä- eli kompleksiajattelun* syntymisessä käsitteenoppimisprosessissa, koska *järjestäytymättömän joukon* vaihe kuvaa tavallaan opetuksen alkutilannetta. *Yhdistelmä- ja kompleksiajattelun* syntyminen sen sijaan on Vygotskin mallissa vaihe, jossa jo johdonmukaisesti opetellaan tunnistamaan ja jo alkeellisesti käyttämään käsitteitä. Didaktiikan näkökulmasta ja pedagogisesti ajatellen juuri yhdistelmäajattelun kehittyminen käsitteiden oppimisessa on mielenkiintoinen, koska Vygotskin mukaan yhdistelmäajattelu on ”korkeammanasteista ajattelua”, jossa oppimisessa nähdään niin rakenteellisesti ja toiminnallisesti kuin geneettisestikin erilaisia yhdistelmätyyppejä (Vygotski 1982 (1931), 122).

Vygotski erottaa yhdistelmäajattelussa viisi erilaista yhdistelmätyyppiä: 1. *assosiatiivinen yhdistäminen*, 2. *kokoelmayhdistelmä*, 3. *ketjuyhdistelmä*, 4. *diffuusiyhdistelmä* ja 5. *pseudokäsite*.

□ *Assosiatiivinen yhdistäminen* perustuu objektien ominaisuuksien konkreettiseen, mutta samalla lapsen yksilölliseen, sattumanvaraiseen assosiatiiviseen yhdistämiseen.

□ *Kokoelmayhdistelmässä* ryhmittely perustuu jo astetta yhtenäisemmän samankaltaisuuden havaitsemiseen: ” – – kokoelmayhdistelmä on objekteihin liittyvä yleistys, joka perustuu niiden osallistumiseen samaan käytännölliseen operaatioon, niiden funktionaaliseen yhteistyöhön”. Tätä ominaisuutta ei edellytetä assosiatiiviselta yhdistämiseltä.

□ **Ketjuyhdistelmässä** käsitteitä yhdistetään toisiinsa ominaisuuksien mutta myös assosiaation perusteella siten, että ketju muodostuu siirtymällä yhdestä ominaisuudesta toiseen. Yhdistelmä voi vaikuttaa mielivaltaiselta ja perustuukin juuri näiltä osin assosiativisuuteen, mutta rakentuu kaikesta huolimatta loogisesti yhdistelemällä samankaltaisia ominaisuuksia ketjun eri elementtien välillä.

□ **Diffuusi yhdistelmä** korostuu ei-käytännöllisessä ja ei-havainnollisessa ajattelussa, koska se yhdistää epämääräisten havaintojen pohjalta sekä havainnollisia että konkreettisia objekteja toisiinsa niiden samankaltaisten ominaisuuksien perusteella, jotka ovat kuitenkin nimellisesti diffuuseja yhteyksiä.

□ **Pseudokäsite eli näennäiskäsite** on käsite, joka on omaksuttu aikuisen ajattelutavasta, esimerkiksi kouluopetuksesta, mutta se on oppilaalle syntynyt täysin erilaisten ajatteluprosessien ja operaatioiden kautta. Sanamerkitys voi olla aivan sama, mutta sisäisesti aivan erilainen. Pseudokäsitteiden olemassaolo mahdollistaa kommunikaation aikuisen ja lapsen välillä. He ymmärtävät toisiaan, vaikka älylliset operaatiot ja ajattelutapa ovat erilaiset.

(Vygotski 1982 (1931), 123–130, 135.)

Pseudokäsite on mielenkiintoinen ajatuskonstruktio Vygotskin teoretisoimassa käsitteenoppimisprosessissa. Se on keskeinen, koska juuri pseudokäsite mahdollistaa siirtymisen yhdistelmäajattelusta käsitteelliseen ajatteluun: ”Vaikka se on yhdistelmä, ristiriitaisuutensa ansiosta se kantaa jo mukanaan tulevan käsitteen siementä” (Vygotski 1982 (1931), 133). Pseudokäsitettä käyttäessään lapsi käyttää käsitettä ennen kuin tiedostaa käsitteen merkityksen.

Pseudokäsitteet luovat Vygotskin mukaan tarpeen myös *partisipaation* käsitteelle. Partisipaatiolla viitataan ilmiöön, jossa käsitteiden välillä nähdään tiivis yhteys, vaikka niiden välillä ei ole osoitettavissa mielekästä yhteyttä. Partisipaatiossa luodaan käsitteellisen ajattelun kannalta mahdottomia yhteyksiä. Toisaalta partisipaatio on loogista seurausta pseudokäsitteen syntymisestä, ja näin ollen käsitteellisen ajattelun syntymisen ehto. (Vygotski 1982 (1931), 138.)

3.4 Aeblin näkemyksiä käsitteiden opettamisesta ja oppimisesta

Vygotskin oppimisteorian lisäksi Hans Aeblin näkemysten esitleminen tässä tutkimuksessa on perusteltua, koska molempien oppimiskäsityksissä on niin konstruktivistisia kuin sosiokulttuurisiakin piirteitä, vaikkakin Aeblin didaktiikan lähtökohtien voi kuitenkin katsoa olevan enemmän kognitiivis-konstruktivistisia (Aebli 1980; Aebli 1981; Aebli 1987; Aebli 1991, 290 – 296, 424; Mutanen 2000, 106). Aebli pyrkii omassa di-

daktiikassaan yhdistämään abstraktiteorioita ja käsitteenmuodostuksen yhdistämis- ja konstruointiteorioita (Aebli 1991, 269).

3.4.1 Aeblin käsityksiä käsitteiden opetuksesta eri oppiaineissa

Tutkijana Aebli on sitä mieltä, että osa kouluaineista opettaa käsitteenmuodostusta hyvinkin järjestelmällisesti. Aebli (1991, 285) toteaa, että matemaattis-luonnontieteelliset aineet katsotaan sellaisiksi oppiaineiksi, joissa käytetään ja opiskellaan suuri määrä käsitteitä, samoin kieliaineiden kieliopin opetus nojautuu käsitteisiin, koska tunnetusti kielentuntemuksen opetus koostuu suurelta osin käsitteisiin tutustumisesta, niiden määrittelystä ja soveltamisesta. Aeblin mukaan esimerkiksi historian ja kirjallisuuden opetuksessa tietoista käsitteenopetusta on huomattavasti vähemmän, vaikkakin myös historioitsijoilla ja kirjallisuustieteilijöillä on omat käsitteensä. Hänen mielestään nämä oppiaineet eivät edes ole yrittäneet rakentaa systemaattisia ja täsmällisesti määriteltyjä käsitejärjestelmiä. (Mt.)

Kirjallisuudentutkimusta onkin syytetty aika ajoin systemaattisen käsitteistön ja teorian puuttumisesta, jopa epätieteellisyydestä: ” – – kirjallisuuden tutkiminen, suoritetaan sitä millaisin metodein hyvänsä, on enemmän tai vähemmän ilmassa keinuvaa runoutta runoudesta, tutkijan henkilökohtaisia mielipiteitä, tunnevaltaista sanaleikkiä” (Niinistö 1968, 112; ks. myös Holsti 1969, 51). Koska kirjallisuustiede on humanistisena tieteenä luonteeltaan erilainen kuin esimerkiksi luonnontieteet, olisi se tuotava kouluopetuksessa selvästi esiin, ettei kyseisestä tieteenalasta synny väärää kuvaa. Terry Eagleton (1997) on sarkastisesti verrannut kirjallisuustiedettä muihin tieteenaloihin ja todennut, että monet kirjallisuudentutkijat tekevät työtään ”pähänpälkähdyksien ja aavistuksien, intuition ja äkillisten havaintojen” varassa: ”Lienee onnekasta, että tämä työskentelytapa ei ole vielä levinnyt lääketieteeseen tai ilmailuteknologiaan” (mts. 244).

Kirjallisuustieteellisillä käsitteillä kouluopetuksessa on Eagletonin sarkastisesta huomautuksesta huolimatta tietyllä tavalla konventionaalinen luonne, koska ne mainitaan ja niitä nimetään esimerkinomaisesti opetussuunnitelmassa (ks. LOPS 2003, 35). Niillä on olemassa käsitteen sisältöön ja alaan liittyviä tiettyjä ehtoja, kuten muidenkin tieteenalojen käsitteillä (Turunen & Paakkola 1995, 38).

Aebli ei kuitenkaan halua puuttua yksityiskohtaisemmin eri oppiaineiden oppisisältöihin, mutta hän vetoaa yleiseen pedagogiseen näkemykseen, jonka mukaan oppilaan kiinnostus syntyy opetuksen järjestelmällisyydestä ja loogisuudesta. On opetettava selkeitä käsitteitä, joista rakentuu yhtenäisiä ja toimivia käsitejärjestelmiä:

Voimme kuitenkin aivan varmasti todeta, että oppilaat kiinnostuvat ja saavat enemmän virikkeitä sellaisesta opetuksesta, joka ei ole vain irrallisen tiedon ja käytännön valmiuksien jakamista. Opetuksen tulee välittää oppilaille selkeitä käsitteitä, liittää ne tietoisesti yhtenäiseksi järjestelmiksi ja antaa heille tilaisuus niiden käyttämiseen. Jos näitä seikkoja ei oteta huomioon, opetus ei ole enää hedelmällistä. (Aebli 1991, 285 – 286.)

Tärkeää on Aebelin (1991, 296) mielestä perusteellisesti pohtia, mitkä ovat opettavien käsitteiden käytännölliset ja teoreettiset sovellukset. ” – – auttavatko opetuksessa välitetyt asiat nuorta ihmistä näkemään ja havaitsemaan ympärillään asiat, jotka hänen tulisi nähdä ja havaita osatakseen toimia oikein – – ”, tiivistää Aebli ja toteaa, että jokaisen opettajan on ”tietojensa valossa” koko ajan arvioitava ja pohdittava käsitteitä ja asioita, joita hän oppilailleen välittää.

Aebli ottaa yleisteoreettisen esityksensä loppuyhteenvedossa käsitteenoppimisen eri vaiheista esimerkkinä äidinkielenopetuksen:

Äidinkielen opetuksessa kysymme: Mitä oppilas tekee myöhemmin meidän välittämillämme käsitteillä? Mitä asioita hänen tulisi hallita pystyäkseen ”näkemään” jotakin kirjoja, sanoma- ja aikakauslehtiä lukiessaan? – – Välitämmekö me sellaisia käsitteitä? Olemmeko yrittäneet harjoitella niiden soveltamista? (Aebli 1991, 296.)

Aebli esittää, että äidinkielen opetuksessakin olisi mahdollista toteuttaa samankaltaista järjestelmällistä opetusta kuin esimerkiksi luonnontieteellisissä ja matemaattisissa aiheissa, joissa käsitteiden ja käsitejärjestelmien opetus on arkipäivää. Koska useat tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota matematiikan kielen ja luonnollisen kielen oppimisen samankaltaisuuteen (esim. Silberberg, Portaankorva-Koivisto & Yrjänäinen 2005), voisi olettaa, että Aebelin ajatus järjestelmällisestä käsitteenopetuksesta on toteutettavissa myös kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetuksessa.

Vygotskin tapaan myös Aebli näkee omassa teoriassaan käsitteiden oppimisen prosessina. Hänen mukaansa **käsitteenopetusprosessi** on kolmivaiheinen, ja **käsitteiden oppimisella on neljä eri funktiota**.

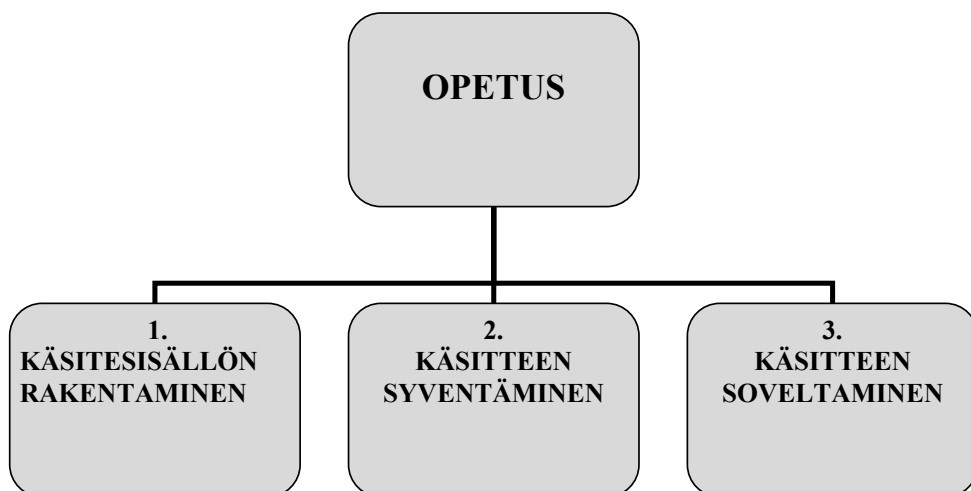
3.4.2 Kolmivaiheinen käsitteenopetusmalli Aebelin teorian pohjalta

Aebli lähestyy käsitteenoppimisen problematiikkaa **opetuksen ja oppimisen näkökulmasta**. Hän näkee **opettamisessa** kolme eri vaihetta (**Kuvio 2**):

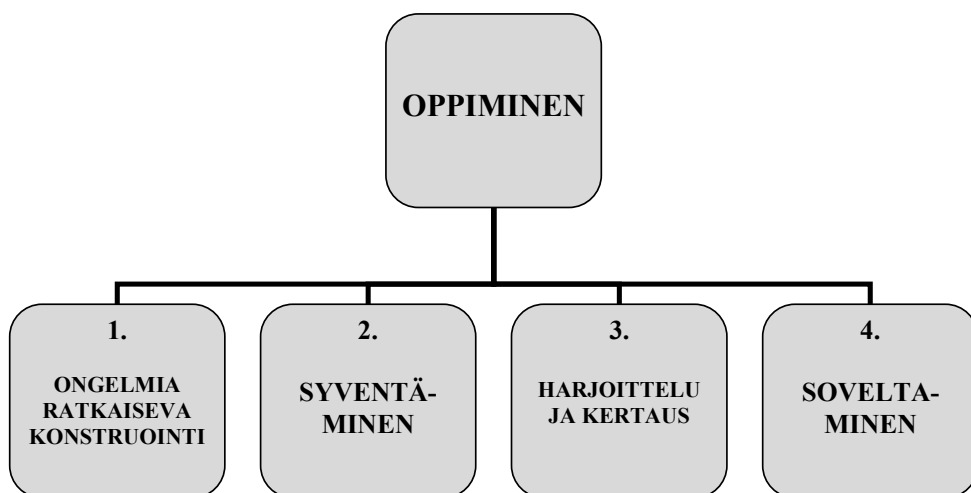
1. käsitteistöä rakentaminen
2. käsitteen syventäminen
3. käsitteen soveltaminen

Systemaattisella **käsitteenoppimisella** on Aebelin mukaan puolestaan neljä eri funktiota (**Kuvio 3**):

1. ongelmia ratkaiseva konstruointi
2. syventäminen
3. harjoittelu ja kertaus
4. soveltaminen.



Kuvio 2. Käsitteenopetusprosessin kolme vaihetta Aeblin mukaan (Aebli 1991, 290–296).



Kuvio 3. Käsitteenoppimisprosessin neljä funktiota Aeblin mukaan (Aebli 1991, 301–392).

Opetustapahtumassa kysymys on aina opettajan tekemistä didaktisista ratkaisuista. Aebli korostaa, että aluksi on aina tärkeää tehdä opetettavasta aineksestä didaktinen analyysi, jolla kartoitetaan opetussisällön merkitys- ja asiayhteyksiä, mielekkyyttä oppilaan näkökulmasta, mahdollista hankaluutta ja toisaalta kiinnostavuutta oppimisen kohteena (Aebli 1991, 286; myös Klafki 1964, 15–22). Opettajan tehtävä on suunnitella hyvin, mitä ja miten hän käsitteitä opettaa. Hänen tulee ”piirtää itselleen verkko” opetettavista käsitteistä ja päästä itse aiheeseen hyvin sisälle (Aebli 1991, 289). Oppilaille on opetetta-

va selkeitä käsitteitä, joista rakennetaan yhtenäisiä käsitejärjestelmiä siten, että oppilaat pystyvät käyttämään kyseisiä käsitteitä (mts. 286). Havaitessaan mielekkäitä kytkentöjä eri käsitteiden välillä oppilas samanaikaisesti konstruoi käsitejärjestelmiä. Käsitejärjestelmän loogisuus ja sen johdonmukainen opettaminen tekevät käsitteistä toimivia työvälineitä oppimisen avuksi.

Oppimisprosessissa oppilas konstruoi eli rakentaa käsitesisältöjä käsitteenmuodostuksen kautta uutta ilmiötä tarkastellessaan ja ongelmia ratkaistessaan (Aebli 1991, 276). Käsitteenmuodostus on näin ollen opetuksen keskeinen tehtävä, koska ilmiön voi Aeblin mukaan ”saada otteeseensa” vasta käsitteenoppimisprosessin jälkeen, ja käsite ”esittää tiivistetyssä muodossa, ikään kuin pakkauksessa, käsitteen sisällön eli siihen liittyvät olennaiset asiat”. Aeblin mielestä käsite on ”pakkauksessaan aina käyttövalmiina” ja määriteltyä käsitettä on aina helppo käyttää (mts. 267–268). Aeblin mukaan oppimisprosessi on luonteeltaan syklinen, mikä tekee oppimisesta hierarkkista toimintaa positiivisessa mielessä: uusi kompleksisuusaste saavutetaan, koska uudessa konstruointiprosessissa on aina mukana jo olemassa olevia, vanhoja elementtejä. Tällainen kompleksisuus-hierarkia on oppilaan itseohjautuvaa oppimista motivoiva. (mts. 23, 414–415.)

Seuraavassa hahmottelen tätä tutkimusta varten teoreettisen **kolmivaiheisen käsitteenopetusmallin**, jota hyödynnän tarkastellessani käsitteiden opetusta oppikirjoissa. Kyseisessä käsitteenopetusmallissa on Aeblin teoriassaan kuvaamat **käsitteenoppimisprosessin neljä funktiota** yhdistetty ja sisällytetty hänen esittelemiinsä **käsitteenopetuksen kolmeen vaiheeseen**:

1. Käsitesisällön rakentuminen

Käsitteen oppimisen ensimmäisessä vaiheessa, *käsitesisällön rakentumisvaiheessa* tai *käsitteen sisäistämisen vaiheessa (interiorisaatio)*, käsitteeseen tutustutaan sen ”erilaisen representaatioiden kautta” eli tarkastelemalla käsitteen merkitystä käytännössä, käytännön ”operaatiossa” samassa kontekstissa (Merenluoto 2001, 29, 32). Aeblin (1991, 290–292) mukaan käsitesisältö voidaan rakentaa joko selostus- tai ongelmanratkaisuprosessina, jossa korostetaan kertauksen merkitystä ja sitä, että on tärkeää ymmärtää opiskeltavan käsitteen sisältö sekä ne kytkennät, joista kyseinen käsitesisältö rakentuu eli käsitteen verkkomainen luonne. Käsite on sisäistettävä hyvin, koska sitä on myöhemmin pystyttävä soveltamaan uusissa konteksteissa. Käsite on ajattelun apuväline, ei irrallista tietoa.

Käsitteen oppiminen alkaa aina ajattelun sisältöjen konstruomisesta, mutta se edellyttää oppimisprosessin sysäämistä liikkeelle jollakin tavalla. Usein opetuksessa noudatetaan edelleen perinteistä tapaa, eli opettaja selittää ja määrittelee uuden käsitteen, jonka oppilaan ajatellaan oppivan selostuksen perusteella. Menetelmä muistuttaa kertomista. (Aebli 1991, 290.) Kun opettaja on määritellyt ja kertonut käsitteen sisällön ja alan, oppilaiden oletetaan painavan kyseisen käsitteen mieleensä ja soveltavan sitä tarvittaessa (mts. 302). Tämä metodi on empiristis-behavioristisessa oppimiskäsityksessä vallitseva näkemys tiedonsiirrosta ja vastaanottavasta oppimisesta. Metodina se vaikuttaa vaivatonta, mutta käytännössä se voi osoittautua hyvinkin ongelmalliseksi.

Jos käsite on opittava opettajan tai oppikirjan selostuksen perusteella, oppilaan on konstruoitava mielessään opettavana oleva käsite. Opettajan olisi pystyttävä arvioimaan ja kontrolloimaan käsitteen oppimista kysymysten avulla panemalla oppilaat miettimään sovelluksia kyseisen käsitteen käytöstä, sillä muuten ei voida olla varmoja, onko oppilas ymmärtänyt käsitteen merkityksen (Aebli 1991, 290–291). Aeblin mukaan käsitteitä ei muodosteta ”abstraktion tietä”, vaan tarkastelemalla ilmiötä ja tekemällä havaintoja, jotka ”avaavat käsitteet meille” (mts. 276). Koska selostuksen eri vaiheet muodostavat ketjumaisen, lineaarisen oppimisprosessin, on opetuksessa huolehdittava käsitteiverkon loogisesta rakentumisesta (mts. 291). Uusien käsitteiden konstruoinnissa on näin ollen useimmiten tarvetta jonkinasteiselle ohjaukselle (mts. 399).

Jos oppimisesta halutaan tehdä aidosti kiinnostavaa, on koko oppimisprosessi osattava motivoida, samoin oppilas. Ongelmalähtöinen opetus motivoi problematisoimalla ilmiön ja antamalla lisäksi oppilaalle työkalut tuon ongelman ratkaisemiseen. Ongelmalähtöistä opetusta voikin pitää kaiken opetuksen ja oppimisen perusmuotona. (Aebli 1991, 324.) Aeblin mukaan ongelmia on olemassa kolmea eri tyyppiä: 1. ”ongelmia, joissa on aukko”, 2. ”ongelmia, joissa on ristiriita” ja 3. ”ongelmia, jotka ovat tarpeettoman mutkikkaita” (mts. 306). Opetus on suunniteltava niin, että didaktisessa analyysissä selvitetään, minkälaisesta ongelmasta opettavan käsitteen kohdalla on kysymys ja minkä tyyppinen ongelmanratkaisutapa sopii kyseisen käsitteen opettamiseen.

Usein opettava asia problematisoidaan opetuksessa kysymyksiä tekemällä eli kyselevän opetuksen avulla (Aebli 1991, 303–304). Kyselijänä on lähes aina ensin opettaja, mutta myös oppilas voi tehdä kysymyksiä. Aebli on todennut: ”Oppilas, jolla on ongelma, on oppilas, joka etsii vastausta” (mts. 305). Käsitteiden oppimisessa tärkeintä on, että ongelmalähtöisen ja kyselevän opetuksen avulla päädytään siihen, että opettavat käsitteet ovat lopulta osa oppilaan ajattelua (mts. 324). Kyselevän opetuksen avulla taitava opettaja rakentaa positiivisen oppimisympäristön ja samalla oppilaalle mahdollisuuden luontevaan oivaltamisprosessiin (mts. 398). On osoitettu, että jo käsitteen konstruointivaiheessa kyselevä opetus osittain ohjaa oppilasta implisiittisesti soveltamaan opettavaa käsitettä (mts. 393, 399).

Oppilaskeskeisessä lähestymistavassa opettaja on ohjaajan tai ikään kuin avustajan roolissa ja oppilas pääroolissa eli oppijana, joka myös määrää tahdin ja voi itse arvioida, milloin hän on ymmärtänyt opiskeltavan asian. Liikkeelle lähdetään tällöin ongelmanasettelusta (Aebli 1991, 290–291), eli lähestymistapa on konstruktivistinen.

Käsitteiden oppimisessa ongelmia ratkaiseva konstruointi tuntuukin mielekkäältä lähestymistavalta, koska käsitteiden abstraktisuus automaattisesti problematisoi opettavat käsitteet. ”Lähtökohtana on, että oppilas näkee opittavan – – käsitteen – – suuret linjat ja ymmärtää minne haluaisi päästä, mutta ei vielä yksityiskohtaisesti tiedä millä tavalla”, toteaa Aebli (mts. 324). Ongelmanratkaisulla tarkoitetaan sitä, että yksityiskohtaisesti kehitellään ajatuksia ja toimenpiteitä, joiden avulla kyseinen käsite ja sen merkitys ymmärretään. Aeblin mukaan koulujen kirjallisuudenopetusta on vaivannut aina tietynlainen pinnallisuus, ja tekstien arviointiin on liitetty vain ”satunnaisia terminologisia selityksiä”. Aeblin mielestä äidinkielen opetuksessa joudutaan hyvin usein pohtimaan

tekstien sisältöä ja sitä, miten asiat on niissä ilmaistu, jolloin kyse on nimenomaan ongelmanratkaisusta. (Mts. 325.)

2. Käsitteen syventäminen

Ensimmäisessä oppimisprosessin vaiheessa eli käsitteisällön muodostamisvaiheessa oppilas omaksuu käsitteet usein esimerkkien kautta, joten käsitteet ovat tiukasti sidoksissa konkreettisiin esimerkkeihin. Käsite on näin ollen tietyllä tavalla staattinen eikä vielä käyttökelpoinen. *Käsitteen syventämisvaiheessa* on tärkeää saavuttaa käsitteen liikkuvuus. Käsitteen syventämisen sijaan voidaan puhua myös käsitteen tiivistymisestä (*kondensaatiosta*). Tällöin oppilas kykenee kuvaamaan erilaisia prosesseja ”niitä aktuaalisesti suorittamatta”: hän ymmärtää käsitteen aseman ja merkityksen ja pystyy käyttämään sitä uusissa, erilaisissa konteksteissa ja operaatioissa (Merenluoto 2001, 27 – 35).

Käsitteen syventämisellä tarkoitetaan siis sitä, että kun käsitteisällön rakentumisvaiheessa on oivallettu käsitteisällön verkkomainen luonne ja käsitteen merkitys, käydään syventämisvaiheessa läpi käsitteisältöä kuvaavien ajatuksellisten kytkentöjen verkko eri suunnista tai eri näkökulmista, joiden avulla löytyy mahdollisesti uusia ulottuvuuksia, ja näin käsiteverkon sisäiset kytkennät selkiintyvät ja jäsenyvät. Voidaan puhua ”kognitiivisen kartan” syntyisestä, eli käsitteet muodostavat verkon, jossa on opittava liikkumaan mahdollisimman luontevasti: ”– ajattelu liikkuu verkossa erilaisia reittejä pitkin”. (Aebli 1991, 292–293.) Käsitteen merkityksen voi katsoa perustuvan siihen, mikä asema sillä on kyseisessä käsiteverkossa (mts. 352).

Olennaista *syventämisvaiheessa* on myös se, ettei enää olla riippuvaisia pelkästä käsitteen kielellisestä muodosta vaan liikutetaan merkitysten ja ymmärtämisen alueella. Oppilas pystyy siis liikkumaan tällä itse rakentamallaan kognitiivisella käsitekartalla vapaasti. (Aebli 1991, 293–294.) Tällöin oppilas osaa esimerkiksi käyttää oppimiaan kirjallisuustieteellisiä käsitteitä eri konteksteissa, kun teksti ja näkökulma on toinen, mutta ilmiö tunnistettavissa siten, että oppilas näkee yhteyden oppimiensa käsitteiden välillä, eli hänellä on kyky nähdä käsite käsiteverkon muodostaman järjestelmän funktionaalisenä osana (mts. 345–347).

Kun oppilas ymmärtää esimerkiksi proosa-analyysin yksittäisen käsitteen merkityksen ja sen suhteen muihin analyysikäsitteisiin, hänen on mahdollista oivaltaa käsitteen liikkuvuus käsitejärjestelmässä ja samalla se, minkälaisia lähestymistapoja tuotetaan eri käsitteiden välityksellä. Käsitteen liikkuvuuden saavuttaminen omassa ajattelussa vertautuu Aeblin mukaan liikkuvuuteen ja joustavuuteen elämän eri tilanteissa:

Elämä ei tarjoa ihmiselle pelkästään jatkuvaa muutosta vaan myös tuon tuostakin epäselviä tilanteita, pelkkiä tiedon palasia, joiden perusteella heidän on konstruoitava yhtenäinen kokonaisuus. Tuollainen tilanne vaatii liikkuvuutta saatavilla olevien tietojen hyväksikäytössä, erilaisten hypoteesien muodostamista ja niiden arvioimista eri näkökannoilta. (Aebli 1991, 346–347.)

Ehtona käsitteen syventämiselle onkin nimenomaan sen liikkuvuuden määrittäminen käsitejärjestelmän osana. Mikäli käsite ei luontevasti asetu käsitejärjestelmän osaksi, eli syventämisvaihetta ei käydä läpi, käsitteen liikkuvuuskaan ei ole mahdollista, jolloin stereotyyppisistä ja jäykistä, tiettyyn kontekstiin sidotuista käsitteistä ei ole oppilaalle mitään hyötyä. (Aebli 1991, 339–340.)

Opetuksen syventämiseen liittyy myös ajatus opittujen asioiden ”lujittamisesta”, josta Aebli puhuu oppimisen funktioita määritellessään ja joka tapahtuu hänen mukaansa harjoittelemalla ja kertaamalla (Aebli 1991, 357). Harjoittelu tapahtuu ennen käsitteen soveltamista, käsitteen syventämisen jälkeen (mts. 371). Harjoittelu tarkoittaa ennen kaikkea asian toistamista, jota tarvitaan Aeblin mukaan paljon ”käsitteen automatisaation” saavuttamiseksi: ”Harjoittelun peruslaki osoittaa oppimisen olevan riippuvuussuhteessa toistojen määrään” (mts. 372). Ääritapauksessa harjoituksen merkitystä ei ymmärretä, vaan opetus jää pelkän käsitteen nimeämisen tasolle.

Kertausten ja toiston määrän on todettu vaikuttavan suoraan suorituksen paraneamiseen (Aebli 1991, 361), mutta myös motivaatiolla on merkittävä rooli suorituksen onnistumisessa (mts. 364). Sisäisen motivaation rakentaminen on opitun lujittamisessa ja harjoitteluun ohjaamisessa keskeistä (mts. 376–377). Siksi on tarkkaan pohdittava, miten käsitteenoppimisprosessissa motivoidaan oppilas harjoittelemaan ja kertaamaan opiskeltavia käsitteitä niin, että niiden käyttö sujuu ”varmasti ja juohevasti ja tarkkaavaisuus voidaan – – kohdistaa vaikeampiin asioihin”, kuten Aebli toteaa (mts. 382).

3. Käsitteen soveltaminen

Käsitteen soveltaminen on käsitteenoppimisen vaativin vaihe. Kun ”käsitteet on konstruoitu, syvennetty ja lujitettu harjoittelemalla, viimeisenä didaktisena vaiheena seuraa niiden soveltaminen” (Aebli 1991, 383). Tästä kolmannesta vaiheesta voidaan käyttää myös nimitystä käsitteen *struktuurilisoituminen (reifikaatio)*. Se on prosessin viimeinen vaihe, jossa käsite jo ymmärretään itsenäiseksi objektiksi ja se saa merkityksensä tietyn kategorian osana, suhteessa muihin käsitteisiin. Omaksuttu käsite ja siihen liittynyt oppimisprosessi voivat toimia rakennusaineksena uusissa konteksteissa ja operaatioissa, uuden tiedon rakentajina. (Merenluoto 2001, 31, 32.)

Soveltamisvaiheessa voidaan vaivattomasti liikkua uusissa ympäristöissä uusia reittejä pitkin. Koska Aeblin didaktiikan mukaan käsitteet ovat työkaluja, ratkaisevaa on, miten noita työkaluja voidaan käyttää. ”Opetuksessa välitettävien käsitteiden arvo määräytyy sen mukaan, voidaanko niitä käyttää aidossa elämäntilanteessa”, kiteyttää Aebli (1991, 295). Oppilaalle on annettava tilaisuus ja mahdollisuuksia soveltaa oppimaansa käytäntöön: ”Kun osaamme soveltaa käsitettä johonkin tilanteeseen, selkeys siirtyy tuohon tilanteeseen. Saamme kokonaiskuvan asiayhteyksistä – –” (mt.). Asiayhteyksien ymmärtäminen edellyttää näin ollen käsitejärjestelmän loogisuutta.

Käsitteen soveltamisen edellytyksenä on, että käsite on niin hyvin oppilaan hallussa, ettei hänen enää tarvitse sotkeutua yksityiskohtiin tai pohtia käsitteen merkitystä tai asemaa käsitejärjestelmässä (Aebli 1991, 371). Soveltaminen on kuitenkin hidasta, ja se vaatii ajattelua ja syvällistä ongelmanratkaisua. Usein sille ei jää opetuksessa aikaa.

Aebli korostaa oppilaan itsenäisen soveltamisprosessin tärkeyttä, mutta muistuttaa, että se vaatii ohjausta, jossa käydään läpi prosessin eri vaiheet ja jossa oppilas tehdään tietoisesti kyseisestä prosessista. Kysymys on metakognitiivisesta pohdiskelusta, joka on edellytys opittujen asioiden soveltamiselle (Aebli 1991, 402; Kluwe 1980; Brown 1980). Kun oppilas osaa soveltaa oppimaansa käsitettä, hän kykenee tarvittaessa hyödyntämään sitä myös uusien käsitteiden oppimisessa tai vanhojen käsitteiden soveltamisessa uudella tavalla. Näin oppiminen on sykliluonteista ja syklimäisyydessään systemaattista. (Aebli 1991, 414.) Systemaattinen oppiminen lisää Aeblin mukaan oppilaan itseohjautuvuutta: ” – – jokainen käsite, jonka hän omaksuu, laajentaa hänen tietovarastoaan” (mts. 415).

Kun oppilaat soveltavat oppimiaan käsitteitä, he samalla toteuttavat Aeblin esittämän oppimisprosessin neljättä ja samalla viimeistä funktiota (Aebli 1991, 413). Käsitteen soveltamista onkin viimeaikaisissa keskusteluissa ja tutkimuksissa korostettu entistä enemmän. Soveltaminen on taito, jota on erityisesti opeteltava ja joka olisi hallittava, että hankituista tiedoista ja tietämisestä sinänsä olisi jotain hyötyä. Taitava soveltaminen edellyttää kyseisen tiedonalan käsitteellistä haltuunottoa siten, että opittu on hyvin jäsentynyt: ”Periaatteiden ja sisältöspesifien ja vahvojen strategioiden oppiminen ja myöhempi soveltaminen edellyttävät oppimisen kohteen syvällistä hahmottamista” (Enkenberg 2002, 159–160).

Selvästi hahmotettu käsite auttaa kehittämään ajattelua ja käyttämään opittuja käsitteitä innovatiivisesti. Käsitteiden problematisointi antaa oppilaalle mahdollisuuden nähdä käsitteiden sisällöt kehittämisen ja muokkaamisen arvoisina kohteina, jolloin toteutuu opetuksen korkein tavoite: oppilas osaa problematisoida ja suhtautua kriittisesti oppimaansa. (Aebli 1991, 336.) Vasta perusteellinen tieto opiskeltavista asioista mahdollistaa todellisen oppimisen, jolle on ominaista kyky perustellusti kritisoida ja kyseenalaistaa olemassa olevia käsityksiä ja taito rakentaa uusia yhteyksiä ja merkityksiä aiemmin esitetyn tilalle ja rinnalle.

3.5 Käsitteet kouluopetuksessa

Käsitteenopetus on aina vaativa ja aikaa vievä didaktinen prosessi. ”Käsitteiden opetus pyrkii auttamaan oppilaita ymmärtämään käsitteiden olemusta ja merkitystä ajattelulle” (Lahdes 1997, 179). Yksittäisen käsitteen syvälinen ymmärtäminen on edellytys laajempien ilmiöiden käsittämiseksi. Syvälinen ymmärtäminen edellyttää opetuksen organisoimista siten, että ei tyydytä pelkkien faktojen luetteluun vaan pyritään analysoimaan, ymmärtämään, soveltamaan ja arvioimaan käsitteitä sekä rakentamaan opitusta synteesejä (mts. 177).

Käsitteiden oppiminen ei näin ollen tapahdu itsestään vaan vaatii suunnitelmallista ja perusteltua opettamista. Käsitteiden hallinta on tärkeä osa oppimisprosessia, koska niiden avulla oppilas omaksuu oppiaineen sisältöjä ja ymmärtää sen teoreettisia taustoja. Opetuksessa olisi tietoisesti keskityttävä keskeisten käsitteiden opettamiseen niin, että opettaja valitsee oppilaan kannalta tärkeimmät opetettavat käsitteet ja suunnittelee opetuksen niiden käsitteiden varaan. (Gunning 1978, 19.)

Oppilaiden käsitteiden ymmärtämistä on tuettava parhaalla mahdollisella tavalla, koska oppilaan kognitiiviset taidot eivät kehity, ellei hän ymmärrä käsitteiden merkitystä ja pysty hyödyntämään käsitteitä omissa ajatteluprosesseissaan. Gunningin (1978, 34–126) mukaan oppilaan on opittava tulkitsemaan ja soveltamaan käsitteitä ja siksi hän tarvitsee erilaisia käsitteen käsittelytaitoja, joita Gunningin esittämässä mallissa ovat *kääntämistaito* ja *ekstrapolointitaito*. *Kääntämistaito* tarkoittaa sitä, että oppilas osaa muuttaa oppikirjan tarjoamaa abstraktia tietoa konkreettisemmaksi, ikään kuin kääntää sitä omalle kielelleen, mikä mahdollistaa käsitteen merkityksen ymmärtämisen ja käsitteen käyttämisen. *Ekstrapolointitaito* on kykyä ennakoida ja konstruoida etukäteen mielessään, miten kyseinen käsite käyttäytyy uudessa kontekstissa. Näiden taitojen hallitseminen mahdollistaa Gunningin mukaan *evaluoinnin* ja taidon tehdä *analyyssejä* ja *synteesejä*. Synteesin merkitys on keskeinen, koska sillä tarkoitetaan nimenomaan jäsentyneen ja ymmärrettävän tulkinnan tuottamista joko puhuen tai kirjoittaen. (Mt.)

Myönteiset oppimiskokemukset tekevät käsitteiden merkitysten pohtimisesta kiinnostavan prosessin myös oppilaalle (Mutanen 2000, 15). Koulussa tarjotusta informaatiosta tulee oppilaan kannalta mielekästä tietoa vasta sitten, kun se on hänen kannaltaan inhimillisesti merkityksellistä (Uusikylä & Atjonen 2000, 69). Onnistuneessa opetuksessa on merkittävä rooli niin opettajalla kuin oppimateriaaleillakin.

3.5.1 Didaktisia näkökohtia

Didaktiikka hyödyntää erilaisia oppimiskäsityksiä ja pyrkii selvittämään niitä keinoja, joilla opetus järjestettäisiin mahdollisimman hyvin (Uusikylä & Atjonen 2000, 7). On esitetty, että ”korkealaatuisella oppimisella” on tiettyjä ominaisuuksia (Åhlberg 2002, 310–313). Ensimmäinen ja tärkein ulottuvuus on oppimisen mielekkyys: *motivaatio* on keskeinen käsite mielekkästä oppimisesta puhuttaessa. Oppimisen on oltava tavoitteellista, suunnitelmallista ja tarkoituksellista. Opittavia asioita on aktiivisesti prosessoitava, ja opetuksessa on muodostettava ehjiä, mielekkäitä kokonaisuuksia. Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa nimenomaan tällaista oppimista. (Säljö 2001, 19–20.)

Opetettavaan tietoon on myös suhtauduttava jatkuvasti kriittisesti ja testattava olemassa olevaa ja tarjolla olevaa uutta tietoa teoreettisesti ja empiirisesti. Tärkeää on kuitenkin säilyttää rakentava näkemys myös kriittisyydessä. Luova ongelmanratkaisu opettamisen ja oppimisen lähestymistapana luo uusia ajattelun ja toiminnan malleja. Korkealaatuinen oppiminen on näin ollen itseohjautuvuutta, mutta sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan se on lisäksi aina kiinteää vuorovaikusta ja jatkuvaa dialogia opittavan asian ja samalla myös kyseisen alan asiantuntijoiden kanssa. (Säljö 2001, 19–20.) Parhaimmillaan opetus on ”oppilaiden oppimisesta huolehtimista” (Aho 2002, 27).

Käsitteiden oppimista ja opetusta tutkineen Marja-Liisa Julkusen (1989, 16–36) mukaan oppilaat ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita käsitteistä ja niiden tutkimisesta. Näyttää kuitenkin siltä, että käsitteiden opettamiseen ei silti kiinnitetä opetuksessa ja oppikirjoissa juurikaan huomiota. Kouluopetuksen keskeisenä puutteena pidetään Enkenbergin (2002, 160–161) mukaan sitä, että opetus ei ole lähestymistavaltaan ongel-

maratkaisupainotteista, tutkivaa oppimista. Usein opetellaan pelkkiä faktoja, käsitteitä ja periaatteita. Ne opetetaan irrallisesti, erillään menetelmistä ja ongelmanratkaisuista. Jos opetuksen lähestymistapa on tällainen, siinä ei toteudu ongelmaakeskeisessä ja tutkivassa opetuksessa väistämättä aina uudelleen toistuva aiempien käsitteiden ja periaatteiden sekä niiden merkitysten kertaaminen. Tällöin oppimisprosessi ei etene ideaalisti eivätkä oppimiselle asetetut tavoitteet toteudu. (Mt.)

Aebli (1991, 285 – 286) vetoaa yleiseen pedagogiseen näkemykseen, jonka mukaan oppilaan kiinnostus syntyy opetuksen järjestelmällisyydestä ja loogisuudesta; ei irrallisen tiedon ja käytännön valmiuksien jakamisesta, vaan selkeiden käsitteiden ja käsitejärjestelmien johdonmukaisesta opettamisesta ja soveltamisesta. Opettajan tehtävä on ohjata opetustapahtumaa ja valita opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen kannalta sopivin opetusmenetelmä ja lähestymistapa (Uusikylä & Atjonen 2000, 100). Tutkijoiden mukaan (Julkunen 1989, 23–25; Schwartz 1987, 117–119; Mutanen 2000, 120) keskeistä käsitteiden oppimisen kannalta on se, että opettaja ymmärtää käsitteet ja niiden merkitykset ja kehittää jatkuvasti taitojaan käsitteiden opettajana. Vasta opettajan taito käyttää käsitteitä laaja-alaisesti ajattelutaitojen opettamiseen mahdollistaa sen, että oppilas oppii käyttämään käsitteitä.

Koska käsitteenoppimisprosessi on aina haastava myös opettajalle, on yritetty kehittää erilaisia pedagogisia metodeja ja innovaatioita oppimisen avuksi. Yksi suosituimmista on jo pitkään ollut *käsitekartta*, jonka kehitti käsitteiden opettamisen menetelmiin muutenkin työssään paneutunut Joseph D. Novak. Hän esitteli sen vuonna 1984 yhdessä D.B. Gowinin kanssa kirjoittamassaan teoksessa *Learning How to Learn* (Novak & Gowin 1984).

Käsitekartasta opettamisen apuvälineenä ei voi olla puhumatta, jos aiheena on käsitteiden opettaminen ja konstrukttiivinen oppimisenäkemyks. Käsitekartan avulla oppilas voi hahmottaa käsitteiden välisiä suhteita ja käsitehierarkioita. Käsitekartta on sekä opettamisen että oppimisen apuväline, koska laatimalla oppimastaan käsitekartan oppilas samalla välittää opettajalleen tärkeää tietoa siitä, onko hän ymmärtänyt käsitteen merkityksen ja käsitejärjestelmän logiikan. Käsitekartta on syytä erottaa *miellekartasta* (mind map), joka on ideoinnin ja miellelyhtymien kartoittamista varten laadittu mahdollisesti täysin epälooginenkin esitys. Käsitekartta sen sijaan pyrkii olemaan sekä analyyttinen että looginen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 74–76.) Sen avulla oppilas voi myös arvioida oman oppimisensa ja ajattelunsa kehittymistä.

Jotkut pitävät käsitekarttaa korvaamattomana oppimisen kannalta: ”Mitä mutkikkaimmat todellisen maailman ympäristöön ja hyvään elämään liittyvät ongelmat ja niiden yhteydet on tehtävissä ymmärrettäväksi käsitekarttojen avulla” (Åhlberg 2002, 314). Koska kirjallisuuden fiktiivisissä maailmoissa on pohjimmiltaan kysymys samankaltaisista ongelmista ja ilmiöistä kuin todellisessa elämässäkin, ovat käsitekartat mahdollinen apuväline myös kaunokirjallisuuden analysoimisessa. Se, voidaanko käsitekartta-tekniikkaa hyödyntää kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisessa, selvinnee tässä tutkimuksessa, kun tarkastellaan mahdollisuutta muodostaa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa käytössä olevista proosa-analyysin käsitteistä käsitehierarkioita siten, että voidaan myös osoittaa käsitteiden väliset suhteet.

Kun tehdään valintoja siitä, mikä on se tieto ja mitä ovat ne käsitteet, jotka katsotaan kouluun sopivaksi oppiaineen sisällöksi, on otettava huomioon, ettei tieteellisen tiedon siirtäminen koulun oppiainekseksi ole ongelmatonta (Uusikylä & Atjonen 2000, 69). On vaikea määritellä, mitkä käsitteet ovat kunkin oppiaineen avainkäsitteitä, joten ei ole helppoa ratkaista, mitä käsitteitä opetetaan ja mitä jätetään opettamatta (mts. 73). Ennen kuin voidaan päämäärätietoisesti opettaa käsitteitä koulussa, on tehtävä valinta, mitä käsitteitä ylipäätään opetetaan. Käsitteiden määrittely ihmistieteissä ei ole yhtä yksiselitteistä kuin luonnontieteissä, joten kirjallisuustieteellisten käsitteiden valitseminen kaikista tarjolla olevista kirjallisuudenteorioista ei ole ongelmatonta. Yliopisto-opetuksella ja eri tahojen järjestämällä jatkokoulutuksella on oma keskeinen roolinsa kirjallisuustieteellisten käsitteiden valitsemisessa ja vakiinnuttamisessa opetukseen, samoin opetussuunnitelmalla ja oppikirjoilla.

3.5.2 Opettaja kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettajana

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen ei ole helppoa, mutta tukena äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on yliopistossa saamansa koulutus, joka määrittelee pitkälti sen, miten kirjallisuutta ja kirjallisuustieteellisiä käsitteitä kouluissa opetetaan. Yliopiston antaman opetuksen jäsentymisen ja integroitumisen opettajan perustiedoiksi ja -taidoiksi täytyy tapahtua siten, että opettaja osaa vastata opettamisen ydinkysymyksiin: mitä, miten ja miksi? (Mäenpää 1976, 6–7).

Yliopistojen kirjallisuudenopetus ja koko yliopistollinen opettajankoulutus harjoittelukouluineen ovat näin ollen vastuussa koulujen kirjallisuudenopetuksesta ja tietynlaisen ”kirjallisuuden koulukieliopin” syntymisestä. Kirjallisuustieteen opinnot ovat omalta osaltaan takeena ja vastuussa siitä, miten hyvin opettaja hallitsee oppiaineen sisällön. Metodologisesti koulujen kirjallisuudenopetus jää kuitenkin usein opettajankoulutuslaitosten antamien pedagogisten opintojen varaan, koska yliopistojen kirjallisuudenopetus ei painotu kirjallisuuspedagogiikkaan, vaikka suurin osa opiskelijoista valmistuu edelleen opettajan ammattiin. Kristiina Fasoulas (1990, 165) on todennut ongelman olevan nimenomaan yliopistojen kirjallisuudenlaitosten ja opettajankoulutuksen välisessä yhteistyössä: ne ovat toisistaan usein niin erillään, etteivät ne optimaalisesti onnistu tukemaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi valmistuvia heidän tulevassa työssään.

Ajatus mielekkäästä opetuksesta eli kirjallisuudentutkimuksen ja kouluopetuksen onnistuneesta yhdistämisestä ei ole uusi, vaan se on esitetty aiemminkin:

– – kirjallisuudentutkimuksen tavoitteet ja saavutukset on pyrittävä niveltämään mahdollisuuksien mukaan myös koulun kirjallisuudenopetukseen. Jokainen opettaja on joutunut jossain määrin perehtymään tieteelliseen tutkimukseen ja jokainen opettaja varmasti myös pyrkii jatkuvasti seuraamaan kirjallisuudentutkimuksen saavutuksia ja käyttämään niistä koituvan hyödyn opetustehtävien hyväksi. Kirjallisuuden opettajan olisi omattava elävää mielenkiintoa myös

kirjallisuuden tutkimukseen, kirjallisuuden tutkijan olisi tunnettava myös opetuksen psykologiaa. (Niinistö 1968, 113, 115–116.)

Koska kirjallisuustieteellisten käsitteiden ja kirjallisuudentutkimuksen teorioiden määrä kuitenkin kasvaa kasvamistaan, käsitteiden määrä lisääntyy, ja kunakin aikana trendikkäät termit puskevat itsensä läpi myös koulujen opetukseen ja oppimateriaaleihin. Ongelmia koulujen kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta aiheuttaa se, että tietyt tutkimukselliset virtaukset sävyttävät usein tiettyinä aikana kirjallisuutta opiskelevien koko opiskelujaksoa (Mäenpää 1974, 16). Uusien, tai ainakin näennäisesti uusien tarkastelutapojen vaikutuspiirissä ovat myös opiskelemassa olevat tulevat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat niin hyvässä kuin pahassakin:

In colleges and universities, at least, people just don't talk about literature in the way they used to. The New Criticism, a type of formalism that dominated the academic scene at mid-century, has yielded to a variety of critical approaches, ranging from the structuralism of the sixties to the early feminist criticism of the seventies to the latest poststructuralist developments in the new historicism, cultural criticism, and gender theory. (Murfin & Ray 1998, vii.)¹

Ajallisesti yliopiston näkökulmasta jokin ajanjakso, vaikkapa 1980-luvun narratologisen tutkimuksen, naistutkimuksen tai dekonstruktion korostuminen opetuksessa, saattaa näyttää lyhyeltä vaiheelta yliopiston kirjallisuudentutkimuksen ja -opetuksen näkökulmasta, mutta voi osoittautua kohtalokkaaksi kouluopetuksessa, mikäli opettaja pitäytyy vain opiskeluaikoinaan oppimissaan tiedoissa. Yksipuolisuus tietyn kirjallisuudenlaitoksen opetussisällöissä siirtyy valmistuvan opettajasukupolven mukana implisiittisesti koululaitokseen vuosikymmeniksi. Toisaalta yliopistojen opinnäytetyöt, lisensiaatintutkimukset ja väitöskirjat näyttävät kuitenkin Kirstinän (1988, 107) mukaan välittävän viestiä siitä, että ainakin tutkimuksessa vallitsee metodologinen pluralismi, vaikka yksittäisillä tutkijoilla onkin omat mieltymyksensä ja eri yliopistoilla omat tutkimukselliset painotuksensa ja erikoisalueensa.

Koska yliopistojen merkitys ja vastuu koulujen kirjallisuudenopetuksesta on välillisesti näin määräävä, olettaisi niiden kiinnittävän erityistä huomiota opetuksessaan ja opetusta suunnitellessaan siihen, miten eri tieteenalojen käsitteitä voidaan opettaa koulussa. Viime aikoina yliopiston ja koko tiedeyhteisön asenteissa onkin ollut selvästi havaittavissa kiinnostusta myös koulujen kirjallisuudenopetukseen. Kiinnostuksen on synnyttänyt tai siihen on pakottanut se näköalapaikka, joka avautuu yliopistolta lukioden kirjallisuudenopetukseen pääsykokeiden välityksellä. Yliopistoihin kirjallisuutta pyrkivien pääsykoevastauksissa paljastuu se kirjavuus, joka kirjallisuusanalyysin opetuksessa on vallalla. Tampereen yliopiston kotimaisen kirjallisuuden pääsykoetta korjanneen

¹ Vapaa suomennos: ”Yliopistoissa ei puhuta enää kirjallisuudesta kuten ennen. Uuskritiikki, luonteeltaan formalistinen 1950-luvun tutkimussuunta, on väistynyt ja antanut tilaa useille erilaisille kriittisille lähestymistavoille lähtien 60-luvun strukturalismista ja 70-luvun varhaisesta feministisestä kritiikistä ja ulottuen viimeaikaisiin poststrukturalistisiin lähestymistapoihin kuten uushistoriisiin, kulttuurintutkimukseen ja gender-teorioihin asti.”

Anna Makkosen (1989, 6) toteamus on paljastava: ” – – en olisi voinut etukäteen edes kuvitella niitä tapoja, joilla – – novellia luettiin – – voisin unohtaa ideaalilukijat – – ja tutustua todellisiin lukijoihin ja todellisiin väärintulkintoihin.” Lea Rojola (1995, 38) puolestaan provosoi opettajia *Virkkeessä* julkaistulla kommentillaan: ”Mikä on sellainen yliopiston oppiaine, jota kyllä opetetaan koulussa mutta josta ainetta opiskelemaan tulevat siitä huolimatta eivät tiedä mitään?”

Toisaalta monissa yhteyksissä on todettu yliopistojen olevan kaukana koulumaailman todellisuudesta (Murto 1992, 15). Yliopistoja kritisoidaan liiallisesta teoreettisuudesta ja opettajia konservatiivisuudesta ja haluttomuudesta kehittyä. Kritiikki synnyttää molemminpuolista vastuusta vetäytymistä ja jopa syyttelyä puolin ja toisin. Tosiasia on, etteivät tiedelaitosten ja opettajankoulutuksen opetukselle asetetut tavoitteet ja sisällöt useinkaan ole integroitavissa parhaalla mahdollisella tavalla eikä aitoa vuorovaikutusta ja keskustelua eri tieteiden välille siksi synny.

3.5.3 Oppikirja käsitteiden opettajana

Oppimisympäristönä oppikirjaa voidaan pitää opetustilanteen pienoismallina: opetusteksti opettaa ja tehtävät harjoittavat opeteltavaa asiaa. Oppikirjan voidaan katsoa tavoittelevan tietynlaista autonomisuuden ihannetta määrittelevine opetusteksteineen sekä selventävine esimerkkeineen ja ohjailevine tehtävineen. Oppikirja toimii siis tavallaan opettajana. Opetukseen ja oppimiseen vaikuttaa näin ollen hyvin paljon se, minkälaista opetustekstiä ja minkälaisia tehtävänantoja oppikirjoissa on.

Oppikirja mahdollistaa oppilaan omatoimisen etenemisen kognitiivis-konstruktivisissa hengessä, jolloin opettaja ei määrää etenemisvauhtia, vaan oppilas saa keskittyä omassa tahdissaan oppimiseen. Oppilaan työskennellessä oppikirjan avulla oppimistilanteen voi ajatella vaativan oppilaalta itseohjautuvuutta. Itsenäinen opiskelu edellyttää metakognitiivisia taitoja: on pystyttävä arvioimaan tehtävien vaativuus suhteessa omiin vahvuuksiin ja rajoituksiin. Lisäksi on osattava soveltaa tehokkaita ongelmanratkaisukeinoja, jotka mahdollistavat optimaalisen oppimisen (Perry & VandeKamp 2000, 821). Perusteltua onkin pohtia, pystyykö perinteinen oppikirja vastaamaan muuttuneisiin oppimisympäristöille asetettuihin haasteisiin (ks. Vauras, Salonen, Lehtinen & Lepola 2001, 310 – 311), koska oppikirjan opetus perustuu yksisuuntaiseen, vastaanottavaan opetukseen, eikä se kykene vastaamaan oppilaan spontaaneihin kysymyksiin itseohjautuvissa oppimistilanteissa.

Alun perin oppikirja oli vallankumouksellinen uudistus kouluopetuksessa, sillä se toimi uuden tiedon ja erilaisten, oppilaalle mahdollisesti tuntemattomien todellisuuksien välittäjänä. Toisaalta oppikirjat asettivat aivan uudenlaisia vaatimuksia myös luku-taidolle; kognitiiviset vaatimukset kasvoivat niiden myötä, koska kirjoitetusta kielestä tuli keskeinen väline oppimisessa ja tiedonhankinnassa. (Säljö 2001, 221.) Oppikirja on edelleen säilyttänyt vahvan asemansa kouluopetuksessa, vaikka tekniikan kehittyminen tarjoaakin runsaasti mahdollisuuksia uudenlaisten oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien käytölle. Edelleen oppikirja on tarjolla olevista oppimateriaaleista kuitenkin suosituin (mts. 218).

Jotkut pitävät oppikirjaa jopa opetussuunnitelmana (Julkunen 1988, 13). Sitä se ei ole, mutta jonkinlainen opetussuunnitelman konkretisaatio se tietenkin on (Uusikylä & Atjonen 2000, 140). Oppikirjat ovat eittämättä konkreettisin tekijä prosessissa, jossa kirjoitettu opetussuunnitelma muuttuu oppilaiden kokemaksi opetussuunnitelmaksi (mts. 143). Siksi uuden opetussuunnitelman (LOPS 2003) mukaiset äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjatkin esittelevät koko joukon erilaisia opetussuunnitelman mainitsemia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä (mts. 35), joita oppilaan edellytetään hyödyntävän tekstianalyysia tehdessään. Oppikirjat määrittelevät ja opettavat kyseisiä käsitteitä, mutta ottavatko ne huomioon käsitteenoppimisen prosessiluonteen ja sen, että oppimisen tulisi olla oppilaan kannalta mielekästä ja merkityksellistä? (Yrjönsuuri 1994, 93–95). Opettajan tehtävä on ohjata ja tukea oppilasta, mutta mikäli oppikirja pyrkii autonomisuuteen opetusvälineenä, siihen olisi rakennettava itsenäisiä ja loogisia opetusprosesseja, jotka mahdollistavat käsitteen oppimisen oppikirjan ehdoilla.

Oppikirjakontekstissa kirjallisuustieteellisten käsitteiden oppimiseen vaikuttaa hyvin paljon oppikirjan rakentama oppimiskulttuuri ja tapa käyttää kieltä, oppikirjan tapa viestiä eli opettaa (Uusikylä & Atjonen 2000, 101; Julkunen 1988, 12; Mäenpää 1974, 16). Kirjoitettu kielimuoto asettaa myös kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamiselle oppikirjassa aivan omat haasteensa. Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että oppikirjojen kieli on usein este oppimiselle: ”Asiatietoa täyteen ladattu oppikirjateksti vaikuttaa tuhoisasti oppimistapojen muodostumiseen” (Nallikari 1987, 12). Oppikirjojen tekstit ovat usein erityisen käsitteellisiä ja vaikeaselkoisia, ja kirjoitetun kielen käsitteellisyys ja abstraktiotaso on haastavaa niin oppilaille kuin opettajallekin (Vygotski 1982 (1931), 177).

Oppikirjojen opetustekstien lukeminen ja ymmärtäminen vaatii Julkusen (1988, 18) mukaan oppilailta paljon, koska tieto ja opetettavat käsitteet esitetään tiivistetyssä muodossa ja niitä havainnollistetaan usein erilaisilla malleilla, joiden merkityksen ymmärtäminen tiedon strukturoinnissa edellyttää korkeaa ymmärtämisen tasoa. Oppikirjatekstin ymmärtämiseen tarvitaan muutakin kuin pelkkää tuon tekstilajin lukutaitoa. Lisäksi Pirjo Vatasen (1987, 20) tutkimusten mukaan oppilaalta edellytetään jonkinlaisia taustatietoja kyseisestä aiheesta ja hyvältä oppikirjalta myös kiinnostavuutta. Toisaalta oppikirjatekstin ymmärtämisessä aiheen kiinnostavuudella tai asian mahdollisella tuttuudella ei ole merkittävää osuutta (mts. 129).

Oppikirjoilla on suuri merkitys kirjallisuudenopetuksessa (Julkunen 1988, 12). Ne ovat aina vaikuttaneet siihen, mitä kouluissa on opiskeltu, ja ne ovat olleet myös metodologisesti suunnannäyttäjiä (Fasoulas 1990, 158–161; Rikama 1990, 169; Wass 2008, 1). Oppikirja saattaa olla se, joka loppujen lopuksi määrää opetustavan, vaikka opettajan tehtävä olisikin arvioida, mitä opetusmuotoa hän käyttää käsitteitä opettaessaan (Uusikylä & Atjonen 2000, 101; Julkunen 1988, 12; Mäenpää 1974, 16). Oppikirjojen käyttöaste on kustantajien tekemien laskelmien mukaan korkea, ja opettajat ovat varsin oppimateriaalidonnaaisia (Uusikylä & Atjonen 2000, 143). Näin ollen voidaan olettaa, että myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät oppikirjoja opetuksessaan.

Oppikirjojen merkitys uuden tiedon ja uusien opiskelumenetelmien esittelyssä onkin merkittävä. Siksi niiden vaikutusta oppituntien sisältöön ei voida väheksyä. Oppikirjan

käyttö ei missään nimessä ole tuomittavaa, kuten joskus on esitetty, koska oppikirja on hyvä työväline. Useat oppikirjat on kuitenkin edelleen rakennettu niin, että ne ovat tiedonsiirtäjiä, jolloin ne toteuttavat perinteistä behavioristista oppimisenäkemyksiä, jossa objektiivinen ja muuttumaton tieto siirtyy oppikirjan välityksellä oppilaille (Uusikylä & Atjonen 2000, 71). Hyvä oppikirja edellyttää kuitenkin omaa ajattelua (mts. 147). Se on oppimisen tukija ja virittäjä, ja se tarjoaa monipuolisia tehtäviä ja haasteita, vastaa sisältökysymyksiin ja antaa oppilaille palautetta houkuttelemalla etsimään vastauksia ongelmiin ja mahdollistamalla kokeilemisen ja tutkimisen innostavia aktiviteetteja (mts. 142). Hyvä oppikirja on lisäksi motivoiva ja aktivoiva, koska kiinnostuksen syntyminen on edellytys oppimiselle (mts. 144). Keskinäinen ja huonokin oppikirja puolustaa paikkaansa oppimateriaalina, sillä ratkaisevaa on se, miten oppikirjoja käytetään ja minälaisia opetusmenetelmiä niiden käyttöön yhdistetään (mts. 145).

Opettaja on useimmiten se, joka päättää, mikä oppikirja valitaan ja miten merkittävä asema oppikirjalla on opetustapahtumassa. Oppikirjan valinta on lukiossa usein opettajan oma tai opettajien yhteinen päätös, joka edellyttää opettajalta vankkaa asiantuntemusta (Uusikylä & Atjonen 2000, 144). On otettava huomioon, että oppikirjassa saattaa olla pedagogisia heikkouksia, joita ei aina ensisilmäyksellä huomaa. Niiden havaitseminen on kuitenkin akateemisesti koulutetun opettajan velvollisuus ja osa hänen ammattitaitoaan (mts. 145).

Opettajat voivat oman alansa ammattilaisina arvioida oppikirjoja, vertailla niitä ja valita käyttöönsä sellaiset, jotka sopivat parhaiten omaan opetuskäytäntöön ja ennen kaikkea omille oppilaille. Useat opettajat tiedostavat oppikirjojen pedagogiset heikkoudet ja kertovat työskentelevänsä kokonaan ilman oppikirjaa ja valmistavansa tarvitsemansa oppimateriaalin itse (Nallikari 1987, 13). Tämä on ihanteellinen malli, mikäli opettaja katsoo ammattitaitonsa olevan riittävä niin tiedollisesti kuin pedagogisestikin. Kyseeseen ratkaisuun päätyneellä opettajalla on kuitenkin oltava itsekritiikkiä ja äärimmäisen laaja-alainen ja hyvä ammattitaito. Lisäksi hänen on tunnettava vastuunsa tekemästään ratkaisusta ja sen vaikutuksesta opetukseen ja oppilaisiin. Oppimateriaalinsa itse valmistavalta opettajalta saattaa myös unohtua se tosiasia, että valmiiden oppikirjojen kopioiminen ei ole oman oppimateriaalin tuottamista.

Joidenkin mielestä oppikirjat eivät kerro koko totuutta opetuksesta tai sen onnistumisesta, koska oppikirja on vain osa opetustapahtumaa eikä oppikirjan merkitystä ja vaikutusta voida arvioida irrallaan siitä. Oppikirja on kuitenkin opetuksen työväline, joten sen arvioiminen esimerkiksi suhteessa opetussuunnitelmiin, erilaisiin pedagogisiin suuntauksiin tai oppiaineeseen sisältöön on mielekästä. Oppikirjakritiikki pitäisi nähdä mahdollisuutena esitellä ja vertailla eri oppikirjoja. Se voisi olla myös keino nostaa niiden laatua (Wass 2008, 1).

Myös oppiaineen pedagogiikan kehittämiseksi oppikirjojen arvioiminen puolustaa paikkaansa. Nykypedagogiikan mukaan oppilaan tehtävä on yhä enenevässä määrin vastata itse kaiken tarjolla olevan informaation muuttumisesta hänen tarvitsemakseen tiedoksi (Uusikylä & Atjonen 2000, 69). Opetuksen tämänhetkinen ideaali on luoda oppilaille oppimisympäristö, joka tukee oppilaan mahdollisuutta täysin itsenäiseen, autonomiseen oppimiseen (Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner 2004, 99). Op-

pilaskeskeisten opetusmenetelmien takia oppikirjojen merkitys korostuu jatkuvasti; saahan oppikirja niissä usein lähes opettajan roolin. Nykylukion suurien ryhmäkokojen, opettajien vaihtuvuuden, kurssimuotoisuuden ja lukujärjestysteknisten syiden takia yhä useampi oppilas joutuu pakon sanelemana käyttämään oppikirjaa tiedonhankinnan lähteenään ilman opettajalta saatavaa ohjausta.

Oppikirja on perinteisen rakenteensa vuoksi selkeä arviointi- ja tutkimuskohde: opetusteksti opettaa ja tehtävät harjoittavat opeteltavaa asiaa. Opetusteksti toimii oppikirjassa ikään kuin opettajana, joka määrittelee opittavan asian tai ilmiön ja joka toimii myös tietokirjanomaisena asioiden mieleen palauttajana tai kertaaajana. Oppilas on hyvän oppikirjatekstin kanssa dialogissa, aktiivisena lukijana, ja tehtävien pedagoginen merkitys on oppilaan kognitiivisessa aktivoimisessa. Tehtävänannot toimivat oppilaan oman työskentelyn käynnistäjinä ja ohjaajina. Oppikirjan tehtävä toteuttaa onnistuessaan oppimisprosessin, jonka aikana motivoitunut oppilas pyrkii tietoisesti kohti tehtävän asettamaa päämäärää, jonka mielekkyyden hän oivaltaa tehtävää tehdessään. Hyvän tehtävän tehtyään oppilas tietää ja myös kokee oppineensa jotakin. Oppikirjan rakentaminen motivoivaksi oppimisympäristöksi ei välttämättä ole kuitenkaan helppoa (Koppinen 1984, 94).

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kirjallisuudenopetuksessa käsitteet ovat työkaluja, joiden avulla voidaan tulkita ja ymmärtää tekstejä, joten kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisessa ja oppimisessa on kysymys analyysivälineiden hankkimisesta, niiden ”rakentamisesta”. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttö edellyttää teoreettisen ajattelutavan omaksumista ja tietoa siitä, mikä metakielen merkitys tekstianalyyseissa on ja miksi sitä ylipäätään tarvitaan. Lisäksi on ymmärrettävä kirjallisuustieteellisten käsitteiden luonne ja asema käsitejärjestelmän osana. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden avulla tekstiä voidaan myös lähestyä eri tavoin ja erilaisin tavoittein. Oppilaan on siis opittava käsite, ennen kuin hän voi sitä käyttää.

Esitän alaluvussa 4.1 tiivistetysti sen, miten hyödynnän tutkimukseni oppikirja-analyyseissa Lev S. Vygotskin ja Hans Aeblin teoreettisia näkemyksiä käsitteiden opettamisesta ja oppimisesta. Koska tutkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tapaa opettaa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä ja oppilaiden taitoa käyttää niitä ylioppilaskokeessa, esittelen näihin kahteen erilaiseen tutkimusaineistoon liittyvät tutkimuskysymykset alaluvussa 4.2. Tarkempi tutkimusaineistojen esittely on alaluvussa 4.3.

4.1 Oppikirja-analyysi Vygotskin ja Aeblin teorioiden viitekehyksessä

Kun oppikirjaa tarkastellaan käsitteiden opettajana, on tutkittava, onko oppikirjateksteissä käsitteitä opetettu niin, että niissä on tarpeeksi käsitteeseen ja sen kontekstiin liittyvää tietoa (Julkunen 1989, 24; Barsalau 1982; Beveridge 1985). Käsitteiden opettamisessa on tärkeää ottaa huomioon neljä erilaista lähestymistavan painopistettä: käsitteen tarkoitus, käsitteen rakenne, käsitteenkäytön mallit ja esimerkit sekä käsitteenkäytön perustelut. Tärkeää on tehdä käsitteiden opetuksen tarkoitus selväksi oppilaille. Kun oppilaille selvitetään käsite mallien ja esimerkkien avulla siten, että hän oppii perustelemaan analyysejensä, hän oppii myös ymmärtämään käsitteen tarkoituksen. (Perkins 1987, 66–70.)

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetusta oppikirjoissa voidaan tarkastella Vygotskin teorian mukaisesti, mikä tarkoittaa sosiokonstruktivistista näkökulmaa aiheeseen. Aeblin sijaan edustaa omien sanojensa mukaan osittain piaget’laista ajattelua, osittain puhdasta konstruktivismia (Aeblin 1991, 426, 428). Tässä tutkimuksessa hyödynnän Vygotskin (1982 (1931), 120–149) esittämää kolmivaiheista käsitteenoppimismallia:

1. *Järjestäytymätön joukko*
2. *Yhdistelmä- tai kompleksiajattelu*
3. *Käsitteellinen eli abstrakti ajattelu*

Vygotskin kolmivaiheisessa mallissa painotan erityisesti oppimisprosessin toisen vaiheen, *yhdistelmäajattelun* (tai: *kompleksiajattelun*), merkitystä käsitteenoppimisprosessissa, koska Vygotski nostaa yhdistelmäajattelun rakentumisessa keskeisiksi käsitteet

pseudokäsite ja *partisipaatio*. *Pseudokäsite* kuvaa ajattelukonstruktioita, jossa käsite osataan nimetä, mutta sitä ei osata käyttää: se ei siis älyllisenä operaationa vastaa oikeaa käsitettä. (Vygotski 1982 (1931), 131–133.) Siksi ajatus *pseudokäsitteestä* on tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava. *Partisipaatio* on Vygotskin teoriassa puolestaan käsite, joka osuvasti määrittelee sitä tilannetta, jossa käsitteet ovat yksilön älyllisinä toimintoina vielä *pseudokäsitteitä*. *Partisipaatio* edistää *pseudokäsitteiden* muuntumista todellisiksi käsitteiksi, koska *partisipaatio* on oppimisprosessin vaihe, jossa yritetään satunnaisesti ja epäloogisesti rakentaa mahdollomia yhteyksiä käsitteiden välille. (Mts. 138.)

Pseudokäsitteet ja *partisipaatio* älyllisinä yhdistelmäajatteluvaiheen toimintoina mahdollistavat siirtymisen käsitteen oppimisen toisesta vaiheesta sen viimeiseen vaiheeseen eli *käsitteelliseen ajatteluun*. Käsitteet *pseudokäsite* ja *partisipaatio* kuvaavat niitä ongelmia, jotka on osattava ratkaista, että siirtyminen yhdistelmäajattelusta käsitteelliseen ajatteluun olisi mahdollista. Siksi ne voidaan nähdä merkityksellisinä käsitteinä myös tutkittaessa käsitteenopetusta oppikirjoissa. Hypoteettisesti voidaan ajatella, että epäonnistunut oppikirjaopetus ajautuu ja juuttuu *pseudokäsitteiden* opettamiseen ja *partisipaatioon* eikä kykene viemään oppimisprosessia sen viimeiseen ja kehittyneimpään vaiheeseen, käsitteelliseen eli abstraktiin ajatteluun.

Vygotskin kolmivaiheista käsitteenoppimismallia vastaa Aeblin (1990, 290–296) kolmivaiheinen käsitteenopetusmalli:

1. *Käsitesisällön rakentaminen*
2. *Käsitteen syventäminen*
3. *Käsitteen soveltaminen*

Käsitteenopetusmalli, jonka olen alaluvussa 3.4.2 esitellyt yhdistämällä Aeblin ajatukset **käsitteenopetuksen kolmesta eri vaiheesta** hänen esittelemiinsä **oppimisprosessin neljään funktioon** (Aeblin 1991, 22–23, 301–415), toimii tässä tutkimuksessa teoreettisena viitekehysnä, jonka avulla arvioin lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tapaa opettaa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä.

Sekä Vygotskin että Aeblin käsitteenoppimisteorioihin nojaavan teoreettisen viitekehysen tarjoama oppikirja-analyysi auttaa myös hahmottamaan laajemmin oppikirjojen käsityksiä oppimisesta ja sitä, miten oppikirjat pedagogisesti rakentavat käsitteenopetusta.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkin kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetusta ja oppimista lukion kirjallisuudenopetuksessa kohdistamalla tutkimuskysymykseni kahteen tutkimusaineistoon: käytössä oleviin lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin ja ylioppilaskokelaiden teksti-aidon kokeen vastausteksteihin. Tutkimukseni ongelmanasettelun näkökulmasta nämä kaksi aineistoa ovat toisiaan täydentäviä: oppikirjoista voi päätellä, miten käsitteitä opetetaan, ja ylioppilaskokeesta, miten niitä on opittu.

Lukion oppikirjojen tapa opettaa proosa-analyysia tukeutuu pitkälti siihen ajatukseen, että oppikirja on työväline, jota käytetään opettajan ohjauksessa oppitunneilla tai

jota oppilas tutkii yksin kotona. Käsitteen opettaminen tapahtuu oppikirjoissa yleensä opetusteksteissä, ja käsitteen oppimista syvennetään tehtävien avulla. Oppikirjojen opetustekstit opettavat ja ohjaavat analysoimaan esittämällä myös valmiita analyysimalleja ja esimerkkejä. Koska oppiminen on pitkälti tiedon omaksumista tekemisen kautta ja koska analysoiminen on nimenomaan tekemistä, voidaan olettaa, että oppikirjojen tehtävistä on avain siihen, miten opetusteksteissä esitetty tieto omaksutaan ja opitaan.

Paneudun tutkimuksessani pelkästään proosa-analyysin käsitteisiin ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssiin *Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa* (ÄI 3), koska opetussuunnitelman mukaan kyseisellä kurssilla keskitytään fiktiivisten tekstien analyysin ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamiseen (LOPS 2003, 34). Proosa-analyysin käsitteistä mainitaan opetussuunnitelmassa esimerkkeinä *kertoja, näkökulma, aihe, henkilö, aika, miljö, teema* ja *motiivi* (LOPS 2003, 35). Valitsen tässä tutkimuksessa tutkimuskohteikseni käsitteet *kertoja, näkökulma, motiivi, aihe* ja *teema*.

Tutkimuskysymykseni ovat oppikirja-analyysissa seuraavat:

1. Miten oppikirjat opettavat käsitteet *kertoja, näkökulma, motiivi, aihe* ja *teema*?
2. Miten oppikirjojen opetusteksteissä ja tehtävissä toteutuu Aebelin ja Vygotskin teorioiden mukainen käsitteenopetusprosessi?

Käsitteitä *kertoja* ja *näkökulma* tarkastelemalla voin selvittää, kuinka laajasti viime vuosikymmeninä kirjallisuudentutkimuksessa vahvasti vaikuttanut *narratologia* eli kertomuksen teoria on saanut tilaa oppikirjoissa. Opetussuunnitelman mainitsema proosa-analyysin käsite *aika* viittaa nimittäin vahvasti narratologiseen lähestymistapaan, joten on todennäköistä, että muihinkin käsitteisiin liitetään oppikirjoissa narratologisia painoituksia. Käsitteen *aika* mukaan ottaminen tekisi tutkimuksestani kuitenkin liian laajan. Käsitteet *aihe, teema* ja *motiivi* otan tarkastelun kohteeksi siksi, että niitä on käytetty kouluopetuksessa jo 1960-luvulta alkaen, jolloin uskriitiikin myötä *lähiluku*-menetelmä yleisty. Samaan perinteiseen käsitteistöön kuluvat myös opetussuunnitelmassa mainitut käsitteet *henkilö* ja *miljö*, mutta tässä yhteydessä päädyin jättämään ne pois keskittyäkseni tarkemmin *motiivin, aiheen* ja *teeman* käsitteisiin.

Ylioppilaskoeaineiston perusteella selvitän kokelaiden *kertoja*-käsitteen osaamista. Kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeen yhdessä tehtävänannossa esiintyi käsite *kertoja*: ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja.” Katkelma oli Lars Sundin romaanista *Puodinpitäjän poika*. (LIITE 1.) Ylioppilaskokelaisten vastaustekstien analyysi tapahtuu laadullisen sisällönanalyysin keinoin kahden tutkimuskysymyksen perusteella:

1. Miten kokelaat osasivat käyttää *kertoja*-käsitettä?
2. Mitä mahdollisia ongelmia *kertoja*-käsitteeseen liittyi?

Pyrin näiden kahden tutkimusaineiston perusteella selvittämään, miten lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa onnistutaan opettamaan opetussuunnitelmassa mainittuja kirjallisuustieteellisiä käsitteitä ja miten hyvin oppilaat hallitsivat opetussuunnitelmassa mainitun *kertoja*-käsitteen tekstitaidon ylioppilaskokeessa keväällä 2007.

4.3 Tutkimusaineistot

Tutkimuksessani on kaksi empiiristä aineistoa: vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* mukaiset lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat ja ylioppilaskokelaiden vastaustekstit keväällä 2007 järjestetystä ensimmäisestä tekstitaidon ylioppilaskokeesta.

4.3.1 Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen oppikirjoissa edellyttää opetussuunnitelman ja tekstitaidon ylioppilaskokeen asettamien vaatimusten ristipaineessa valintoja ja päätöksiä siitä, miten kirjallisuudentutkimuksen käyttämiä käsitteitä määritellään ja sovelletaan kouluopetuksessa eli miten niitä opetetaan.

Tarkastelen kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetusta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa siten, että oppikirja on tutkimusasetelmassani käsitteenopettajan roolissa. Tutkin oppikirjojen opetustekstejä ja niiden tapaa opettaa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä. Analysoin myös tehtävien tapaa syventää ja lujittaa kirjallisuustieteellisten käsitteiden hallintaa. Tavoitteenani on oppikirjojen opetusta analysoimalla kartoittaa, mitä mahdollisia ongelmia kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamiseen oppikirjoissa liittyy.

Tutkimusaineistonani on kuusi vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* mukaista oppikirjasarjaa:

1. *Kieli ja tekstit* (= KJT, 2007).

Tekijät: Mika Aalto, Kaija Parko, Päivi Hytönen, Anne Romsa, Sara Routarinne & Johanna Virkkunen.

2. *Kivijalka* (=KJ, 2005) tehtäväkirjoineen (=KJH, 2005).

Tekijät: Karl Grün, Satu Grünthal & Tuula Uusi- Hallila.

3. *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus* (=LÄJK, 2005).

Tekijät: Auli Hakulinen, Raili Kivelä, Kaija Parko, Tuula Ranta & Leena Tani.

4. *Lähde* (= L, 2005).

Tekijät: Maarit Berg, Satu Kiiskinen, Anne Mäntynen & Markku Soikkeli.

5. PisteUP (= PUP, 2007).

Tekijät: Pirjo Hiidenmaa, Sari Kuohukoski, Erkki Löfberg, Helena Ruuska & Tiina Salmi.

6. Äidinkieli ja kirjallisuus (=ÄJK, 2004) kurssivihkoineen (=ÄJKH, 2005).

Tekijät: Anne-Maria Mikkola, Lasse Koskela ja Heljä Haapamäki-Niemi, Anita Julin, Anneli Kauppinen, Pirkko Nuolijärvi & Kaija Valkonen. *Kurssivihko 3*. Tekijät Anne-Maria Mikkola, Heljä Haapamäki-Niemi & Minna Hautaniemi.

Jokaisessa oppikirjasarjassa on samankaltainen perusratkaisu: opetusteksti on opetuksen lähtökohta, ja tehtävät harjoituttavat opetettavaa asiaa.

4.3.2 Kevään 2007 ensimmäisen tekstitaidon ylioppilaskokeen vastaustekstit

Ylioppilastutkintolautakunta myönsi tutkimuskäyttöni kevään 2007 ensimmäiseen tekstitaidon kokeeseen osallistuneen 434 abiturientin vastaustekstit 26 koulusta eri puolilta Suomea (vastaustekstit A1–Å10; tarkemmat tiedot lähdeluettelossa; ks. myös Tutkimuslupa 25.3.2008). Mukana tutkimuksessani on myös kuusi *Ylioppilastekstejä 2007*-kokoelmassa julkaistua vastaustekstiä (vastaustekstit Ä1–Ä6). Niiden mukanaoloa perustelen sillä, että kyseisessä kokoelmassa julkaistaan ikään kuin mallivastauksia, ylioppilaskokeen parhaita tuotoksia.

Äidinkielen ylioppilaskokeeseen ilmoittautuneiden kokelasmäärä keväällä 2007 oli 22 858 kokelasta (Ylioppilastutkinto 2007, 39). Heistä varsinaisia kokelaita (eli ensimmäistä kertaa kirjoittavia) oli 18 055; näistä tyttöjä 10 217 (= 56.59 %) ja poikia 7838 (= 43.41 %). Tarkasteltavana olevaan *kertoja*-käsitettä hyödyntäneeseen tehtävänantoon vastasi yhteensä 8321 kokelasta (= 46.09 %), eli 3978 tyttöä (= 38.34 %) ja 4343 poikaa (= 55.41 %). (Lempinen 24.2.2009.)

Ylioppilastutkintolautakunnan tutkimuskäyttöni luovuttamassa aineistossa oli 434 kpl kevään 2007 äidinkielen tekstitaidon kokeen vastaustekstiä (Tutkimuslupa 25.3.2008). Niistä 278 kpl oli tyttöjen (= 64.1 %) ja 156 kpl poikien (= 35.9 %) koevastauksia. Näin ollen tutkimusaineistossani sukupuolijakauma poikkeaa koko kohderyhmän jakaumasta. Koska kuitenkin tutkin aineistosta *kertoja*-käsitteen käyttöä laadullisen sisällönanalyysin keinoin enkä tee päätelmiä erilaisten *kertoja*-käsitteiden käytön määristä ja yleisyydestä koko kohderyhmässä, ei sukupuoli ole tässä tutkimuksessa merkittävä muuttuja.

Koko maan keskiarvo tutkimukseni kohtena olevan tehtävän pisteytyksessä oli kevään 2007 tekstitaidon kokeessa 2.88 (Lempinen 24.2.2009). Omassa tutkimusaineistossani keskiarvo oli 2.61. Tyttöjen keskiarvo kevään 2007 kokeessa kyseisestä tehtävästä oli valtakunnallisesti 3.03 (mp.); omassa aineistossani 2.74. Poikien valtakunnallinen keskiarvo oli 2.62 (mp.); omassa aineistossani 2.38.

Kuten keskiarvoista voi päätellä, tutkimusaineistoni vastaa hyvin koko maan vastaavia keskiarvoja, joten aineistoa voi pitää sopivana laadulliseen tutkimukseen. Keskiarvojakauma omassa tutkimusaineistossani määräytyi ylioppilastutkintolautakunnassa tehdyn valinnan perusteella: aineisto valittiin eri puolilta Suomea siten, että se sisältää mahdollisimman kattavasti eritasoisia vastauksia. Koulukohtainen keskiarvo on siis täysin satunnainen eikä kerro luotettavasti kyseisen koulun tasosta, koska koulun kaikkien oppilaiden vastaukset eivät ole aineistossa mukana.

Ylioppilaskokelaiden ($n = 434+6$) vastaukset on laaja aineisto, jonka jäsentäminen tutkimuksen kannalta mielekkääksi järjesty siten, että tarkennetut tutkimuskysymykset ohjaavat aineiston lukutapaa ja tulosten ryhmittelyä. Määrällinen tutkimus ei toisi vastauksia tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin, joten tutkittavaa aineistoa tarkastellaan laadullisen sisällönanalyysin menetelmin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004).

5. KÄSITTEET *KERTOJA* JA *NÄKÖKULMA* LUKION ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPPIKIRJOISSA

Vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* mainitut proosa-analyysin käsitteet *kertoja* ja *näkökulma* liittyvät kertomuspoeettisina käsitteinä erottamattomasti toisiinsa, ja niitä pidetään kaikkea *kerrontaa* koskevinä yleispätevinä käsitteinä (Saariluoma 1987, 123). Kouluopetuksessa kyseisiä käsitteitä on niiden arkikielisen luonteensa vuoksi todennäköisesti käytetty niin kauan kuin koulussa on luettu kertomuksia ja keskusteltu niistä. Narratologia on kuitenkin lisännyt kerrontateknisiin käsitteisiin *kertoja*-ja *näkökulma* liittyvää teoreettista pohdintaa, koska sen sijaan, että keskityttäisiin siihen, mitä kerrotaan, narratologiassa kiinnitetään huomio siihen, miten kerrotaan (Kantokorpi & al. 1998, 149; Kirstinä 2000a, 101; Rojola & Koskela 1997, 56).

Tässä luvussa tutkin käsitteenoppimisprosessin näkökulmasta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja käsitteiden *kertoja* ja *näkökulma* opettajina. Analysoin, mitä oppikirjojen mukaan tarkoitetaan *kertojalla* kaunokirjallisessa tekstissä ja mikä merkitys on kerronnan *näkökulmalla*. Koska opetussuunnitelma käyttää käsitteistä *kertoja* ja *näkökulma* nimitystä *kerrontatekniset keinot* (LOPS 2003, 35), tarkastelen myös, mitä oppikirjojen mukaan on *kerronta*.

5.1 *Kertoja*-käsite

Aluksi tarkastelen eri oppikirjojen tapaa esitellä ja määritellä käsite *kertoja*. Tutkin, miten käsitettä opetetaan opetusteksteissä ja harjoitustehtävissä. Selvitän myös, mitä *kertoja*-käsitteen alakäsitteitä oppikirjoissa käytetään ja mitä mahdollisia ongelmia niiden opettamiseen liittyy.

5.1.1 Mikä on *kertoja*?

Käsite *kertoja* esiintyy kaikkien tässä tutkimuksessa mukana olevien lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen (n=6) hakemistossa, mutta sisällysluettelossa vain neljässä oppikirjassa. Joissakin oppikirjoissa *kertoja*-käsitettä käytetään opetustekstien yhteydessä väliotsikoinneissa tai tehtävänantojen otsikoinneissa. Käsitteen *kertoja* määritelmät vaihtelevat oppikirjoittain. (TAULUKKO 1.)

Narratologia vaikuttaa *kertoja*-käsitteen määrittelyssä

Oppikirjojen määritelmien perusteella *kertoja* on ”joku” eli henkilöahmo (PUP, 201; ÄJK, 259), ”ääni” (KJ 53; L, 197), ”kertomuksen välittäjä” (KJ, 53), ”tarinan välittäjä” (LÄJK, 27) tai ”tarinoiden keskeinen toimija” (KJT, 60). Viidessä oppikirjassa kuudesta korostetaan lisäksi, ettei *kertoja* missään tapauksessa ole samaistettavissa kirjailijaan (KJ, 53; LÄJK, 27; L, 197, PUP, 201; ÄJK, 258).

TAULUKKO 1 *Kertoja*-käsitteen esiintyminen ja määrittely lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

OPPIKIRJA	<i>kertoja</i> -KÄSITE SISÄLLYSLUETTELOSSA TAI MUISSA OTSIKOINNEISSA	KERTOJA-KÄSITTEEN MÄÄRITELMÄ
<i>Kieli ja teksti 2 (KJT)</i>	SISÄLLYSLUETTELOSSA: <i>Erilaisia kertoja, monenlaisia tarinoita</i> jakson <i>Proosa – suorasanaista kerrontaa</i> alalukuna (KJT, 7). TEHTÄVIEN OTSIKOINNEISSA: <i>Dialogista kertojan puheeksi</i> (KJT, 64), <i>Erilaisia kertoja</i> (KJT, 62), <i>Kertojaa etsimässä</i> (KJT, 66), <i>Minäkertojan näkökulma</i> (KJT, 67), <i>Kokeillaan kertojaratkaisuja</i> (KJT 69).	”Proosamuotoisten tarinoiden keskeinen toimija on kertoja” (KJT, 60).
<i>Kivijalka (KJ)</i>	SISÄLLYSLUETTELOSSA: <i>Erilaisia kertoja</i> jakson <i>Kertovan tekstin avaamisen avuksi</i> alalukuna (KJ, 4).	<i>Kertoja</i> on ”kertomukseen rakennettu ääni, joka välittää kertomusta” (KJ, 53).
<i>Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 (LÄJK)</i>	SISÄLLYSLUETTELOSSA: <i>Erilaisia kertojaratkaisuja</i> jakson <i>Kerronnan keinoja</i> alalukuna (LÄJK, 4). VÄLIOTSIKKOINA OPETUSTEKSTISSÄ: <i>Tutkitaan kertoja</i> (LÄJK, 28–29), <i>Kokeillaan kertoja</i> (LÄJK, 29) <i>Minäkertoja</i> , <i>Kertoja vaihtuu</i> (LÄJK, 30), <i>Kertojaan ei voi aina luottaa</i> , <i>Epäluotettava kertoja</i> , <i>Kertojaratkaisu ohjaa tulkintaa</i> (LÄJK, 31).	<i>Kertoja</i> ”välittää tarinan” (LÄJK, 27).
<i>Lähde (L)</i>	SISÄLLYSLUETTELOSSA: <i>Kertoja ja näkökulma</i> jakson <i>Proosa</i> alalukuna (L, 8).	”Kertoja on teoksen ääni, joka on eri asia kuin kirjailija” (L, 197).
<i>PisteUP (PUP)</i>	EI SISÄLLYSLUETTELOSSA EIKÄ MUISSAKAAN OTSIKOINNEISSA.	”Jokaisessa teoksessa joku kertoo tapahtumat” (PUP, 201).
<i>Äidinkieli ja kirjallisuus (ÄJK)</i>	EI SISÄLLYSLUETTELOSSA. VÄLIOTSIKKONA OPETUSTEKSTISSÄ: <i>Kertoja</i> (ÄJK, 258).	”Teoksessa on aina joku, joka kertoo tapahtumat.”, ”ääni tai hahmo” (ÄJK, 258, 259).

Osa oppikirjoista määrittelee *kertojan* yksiselitteisesti henkilöhaamoksi käyttäessään pronominia ”joku”: oppikirjoissa *PisteUP* ja *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirja* todetaan, että jokaisessa kirjassa on ”joku, joka kertoo tapahtumat”, ja tämä ”joku” on *kertoja*. Kolmessa oppikirjassa kuudesta määritellään kertoja ”ääneksi” (TAULUKKO 1).

Ääni kirjallisuustieteellisenä käsitteenä johdattelee narratologiaan ja Genetten kerronnan teoriaan, jossa se on keskeinen käsite, eli käsitteellä *ääni* viitataan muun muassa kertomisen ajankohtaan, kerronnan tasoihin, henkilöihin, *kertojaan* ja jopa lukijaan (Genette 1986, 213–262; Genette 1988, 79–83). Oppikirjoissa käsitteellä ”ääni” ei kuitenkaan ole narratologista viitekehystä, vaan sitä käytetään lähinnä arkikielen käsitteenä ja *kertoja*-käsitteen synonyymina selvittämässä, kuka puhuu eli kenen ääni kerronnassa kuuluu. *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirja* ohjaa opetustekstissä kysymään, millainen ”ääni” tai ”hahmo” teoksen tapahtumat kertoo (ÄJK, 259), eli käsite ”ääni” on synonyymi käsitteelle *kertoja*. Myös *Kivijalka*- ja *Lähde*-oppikirja käyttävät käsitettä ”ääni” *kertoja*-käsitteen synonyymina todetessaan *kertojan* olevan teoksen ”ääni” (KJ, 53) ja eri asia kuin *kirjailija* (L, 197).

Toinen narratologiaan ja käsitteisiin liittyvä ilmiö, johon lukija oppikirjojen määritelmässä kiinnittää huomiota sen lisäksi, että niissä *kertoja* määritellään joko henkilö-hahmoksi tai ”ääneksi”, on käsitteiden *tarina* ja *kertomus* käyttö: *kertoja* ”välittää” joko *tarinan* (LÄJK, 27) tai *kertomuksen* (KJ, 53). Arkikielessä käsitteet *tarina* ja *kertomus* ovat synonyymeja, kun taas narratologisina käsitteinä ne edustavat kahta eri asiaa: *tarina* on tapahtumasarja ja *kertomus* tuon tapahtumasarjan kielennös, eli *kertomuksessa* kerrotaan *tarina* (Ikonen 2001, 184). Oppikirjat eivät ole tehneet määritelmässään teoreettista eroa käsitteiden *tarina* ja *kertomus* välille, joten niitä käytetään oppikirjoissa arkikielen käsitteinä synonyymisesti.

Ongelmalliseksi osoittautuu sen takia *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjan määritelmä, jossa todetaan *kertojan* olevan ”**tarinoiden** keskeinen toimija” (KJT, 60), vaikkei tehtäisikään narratologista eroa käsitteiden *tarina* ja *kertomus* välillä. Oppikirjan lukija voi ymmärtää määritelmän kahdella tavalla. Ensimmäinen ja samalla hyvin todennäköinen tulkintamahdollisuus on ymmärtää *kertoja* sananmukaisesti ”tarinan keskeiseksi toimijaksi” eli aktiivisesti toimivaksi hahmoksi tarinassa. *Minäkertojan* osalta asia onkin usein näin, sillä *minäkertoja* voi olla myös tarinan aktiivinen toimija, mutta teksteissä, joiden *kertoja* on esimerkiksi *kaikkietävä kertoja* tai *ulkupuolinen kertoja* on oppilaan vaikea nähdä *kertojaa* ”tarinan keskeisenä toimijana”.

Toinen tulkintamahdollisuus on tulkita ”tarinan keskeisenä toimijana” toimiva *kertoja* täysin tekstuaalisena käsitteenä siten, että *kertoja* on tarinaa välittäessään ”keskeinen toimija” *tekstin* tuottamisen kannalta ajateltuna: kertominen toimintana tekee *kertojasta* keskeisen toimijan. Tämä tulkinta edellyttää kuitenkin narratologista näkemystä käsitteestä *kertoja*. Sen mukaan *kertoja* on aktiivinen toimija *tekstissä* välittäessään *tarinan*. Tämä näkemys edellyttää puolestaan sitä, että ymmärtää, mikä ero on käsitteiden *tarina* ja *teksti* välillä, koska kyseinen ero on narratologisessa lähestymistavassa keskeinen.

Narratologiassa *tarina*, *teksti* ja *kerronta* ovat *kertomuksen* kolme osatekijää, ja niistä rakentuu kertovan fiktion maailma (Kantokorpi & al. 1998, 110, 112). *Tarina* viittaa kerrottuihin tapahtumiin ja niiden kronologiseen tapahtumisjärjestykseen. *Teksti* on ”sitä mitä me luemme” eli puhetta tai kirjoitusta, jolla tarina kerrotaan ja jossa välittäjänä on *kertoja*. (Mts. 111; Rojola & Koskela 1997, 57.) *Tekstistä* on näin ollen aina abstrahoitavissa *tarina*, eli lukijan tehtävä on ”synnyttää” lukiessaan tekstistä *tarina* (Kantokorpi &

al. 1998, 111). Koko kertomuksen tuottaminen *tarinasta tekstiksi* prosessina on *kerrontaa*, eli kaikki ne ratkaisut, millä *tarinasta* tehdään *teksti*, tuottavat *kertomuksen* (Ikonen 2001, 186; Kantokorpi & al. 1998, 111; Rojola & Koskela 1997, 57).

Kertoja on narratologisessa diskurssissa se subjekti, joka välittää *tarinan* lukijalle. Tässä mielessä *kertojan* voi siis sanoa olevan **tekstin** ”keskeinen toimija”. *Kieli ja teksti 2* -oppikirjan määritelmä *kertojasta* ”**tarinan** keskeisenä toimijana” on siis narratologisesti ajatellen osittain virheellinen, koska *kertoja* on **tarinan** keskeinen toimija ainoastaan silloin, kun hän aktiivisena toimijana osallistuu *tarinaan*. Koska kaunokirjallisissa teksteissä *kertoja* ei välttämättä ole lainkaan mukana *tarinassa*, jota *tekstit* välittävät, *kertojaa* ei voida määritellä ”**tarinan** keskeiseksi toimijaksi”. **Tekstin** ”keskeinen toimija” *kertoja* sen sijaan on narratologisesti ajatellen aina.

Kuten edellä olevasta käy ilmi, keskeinen kysymys proosa-analyysissä on myös *kertojan* osallisuus tai osallistumattomuus kertomansa *tarinan* tapahtumiin. Sitä sivutaan useissa oppikirjoissa samassa yhteydessä, jossa *kertoja*-käsitettä opetetaan. *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirjassa* puhutaan *kertojan* osallisuudesta ja ”uppoutumisesta henkilöiden tajuntaan” tai toisaalta *kertojan* osallistumattomuudesta ja ”ulkokohtaisuudesta” (ÄJK, 259). Muissa oppikirjoissa pohditaan lisäksi, onko *kertoja* eläytyvä ja sitä kautta mahdollisesti myös osallistuva (KJT, 69; KJ, 55; PUP 201), etäällä eli ei-osallinen vai lähellä ja samastuva (KJT, 61), dramatisoitunut vai dramatisoitumaton (L, 198), näkyvä vai näkymätön (KJT, 61). *Kertojan* asema suhteessa kerrottavaan tai kuvauksen kohteeseen on synnyttänyt joukon alakäsitteitä, joiden mukaan *kertojaa* määritellään (ks. luku 5.1.2).

Kertojan suhde kirjailijaan?

Kertoja-käsitettä määritellessään oppikirjat ottavat esiin myös kysymyksen *kirjailijan* ja *kertojan* välisestä suhteesta. Kouluopetuksessa on perinteisesti korostettu eroa fiktiivisen *kertojan* ja elävän tai kuolleen fyysisen olennon, *kirjailijan*, välillä ja varoitettu sekoittamasta *kertojaa kirjailijaan*: ”*Kertoja* on teoksen ääni, joka on eri asia kuin kirjailija” (L, 197).

Se, että fyysinen *kirjailija* on eri asia kuin tekstin *kertoja*, ei ole ongelmallisimpia opetettavia piirteitä *kertojasta*. Ongelmia syntyy, kun oppikirjat määriteltyään käsitteen *kertoja* alkavat kuvata *kertojan* tehtäviä tai roolia teoksessa. Samalla ne tiedostamattaan nostavat tarkasteltavaksi ongelman siitä, kuka kerrontatekniset ratkaisut tekee: *kirjailija* vai *kertoja*? Asiasta näyttää olevan oppikirjoissa erilaisia, vastakkaisiakin näkemyksiä, joiden ongelma on siinä, että niissä yritetään käyttää käsitteitä *tarina* ja *kertomus* narratologisina, toisistaan tiukasti erotettavina käsitteinä, vaikka niiden eroa ei ole määritelty ja niitä käytetään myös täysin synonyymisinä käsitteinä kyseisissä oppikirjoissa.

Kieli ja teksti 2 -oppikirjan mukaan *kertojalla* on kaunokirjallisessa tekstissä ratkaiseva merkitys, koska kertojaratkaisu vaikuttaa siihen, millaisena tarina lukijalle välittyy (KJT, 60). Oppikirja *Kivijalka* toteaa, että **kirjailija** voi muun muassa ”käyttää kertomuksensa rakentamiseen erilaisia kertojia” (KJ, 53) ja että se, ”minkälaisen kertojan

kirjailija valitsee, vaikuttaa siihen, mitä, miten paljon ja kenen näkökulmasta hän voi tarinaansa esittää” (KJ, 53). *Kivijalan* mukaan **kirjailija** siis ohjaa näkökulmien valintaa. Myös *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjan mukaan **kirjailija** päättää, mitä *kertoja* tekee: ”Fiktiota luodessaan kirjailija ottaa käyttöönsä kertojan, joka välittää tarinan” (LÄJK, 27).

Määritelmissään *kertojan* tehtävistä oppikirjat *Äidinkieli ja kirjallisuus* ja *Kieli ja tekstit 2* ohjaavat ikään kuin huomaamattaan oppilaat vaikean teoreettisen kysymyksen äärelle: onko *kertoja* vai *kirjailija* se, joka päättää, kenen ääni tekstissä kuuluu ja mistä *näkökulmasta* asioita tarkastellaan? *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirjassa* todetaan *kertojan* merkityksen olevan suuri, koska opetustekstin mukaan **kertoja** ratkaisee, mitä kerrotaan ja miten kerrotaan (ÄJK, 260). Myös *Kieli ja tekstit 2* -oppikirja opettaa, että **kertoja** valitsee kerronnan näkökulmat: ”Kertoja ohjaa lukijan katsomaan tarinaa valitsemistaan näkökulmista. Hän päättää, kenen ääni tekstissä kuuluu, kenen ajatukset pääsevät esiin ja kenen näkemänä ja kokemana asioita kuvataan.” (KJT, 60.) Oppilaan on vaikea ymmärtää *kertojan* olevan se, joka päättää edellä mainituista asioista, koska hänen arkikokemuksensa mukaan nuo ratkaisut tekee **kirjailija**, koska hän on teoksen kirjoittanut. Näkemyksessään oppilas on oikeassa, koska narratologisesti ajatellenkin *kertoja* on yksi kertovan tekstin rakenteellinen elementti, joka ei tee inhimillisen toimijan kaltaisia ratkaisuja, paitsi tarinan henkilöhahmona, mutta ratkaisut siitä, mitä kerrotaan ja miten kerrotaan, tekee **kirjailija**. *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa todetaan kyllä toisessa yhteydessä *kirjailijan* roolista se, että *kirjailija* ”jäsentää tarinaksi sen, mistä hän haluaa puhua”, ja **hän** ”valitsee ilmaisut, kerronnan keinot, tyylin ja kirjallisuudenlajin, jolla hän tarinansa kertoo” (KJT, 36).

Käsitteiden *kirjailija* ja *kertoja* välinen työnjako jää epäselväksi oppikirjojen *Äidinkieli ja kirjallisuus* ja *Kieli ja tekstit 2* määritelmien valossa. Lisäksi on huomattava, että opettaessaan käsitettä *kertoja* oppikirja *Kieli ja tekstit 2* ei määrittele käsitteiden *kirjailija* ja *kertoja* eroa, vaikka kaikissa muissa oppikirjoissa asia mainitaan ja sitä erityisesti painotetaan (KJ, 53; L, 197; LÄJK, 27; PUP, 29, 201; ÄJK, 258). Tämä saattaa omalta osaltaan lisätä käsitteiden *kertoja* ja *kirjailija* välistä sekavuutta *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa.

5.1.2 Kertoja-käsitteen alakäsitteet

Kertoja-käsitteen **alakäsitteitä** on oppikirjoissa lueteltu useita, vaikka *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* ei mainitse niistä yhtäkään vaan ainoastaan käsitteen *kertoja* (LOPS 2003, 35).

TAULUKKO 2 Kertoja-käsitteen alakäsitteet lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

OPPIKIRJA	KERTOJA-KÄSITTEEN ALAKÄSITTEET
Kieli ja tekstit 2 (KJT)	– eläytyvä kertoja, etäällä oleva kertoja, kaikkietävä kertoja, lähellä oleva kertoja, minäkertoja, näkyvä kertoja, näkymättömiin jättäytyvä kertoja, osallinen kertoja, tarinanulkoinen kertoja (KJT, 274) – tarinaan osallistuva kertoja (KJT, 276) – tarinaan osallinen minäkertoja (KJT, 69) – näkyvä ja kaikkietävä kertoja (KJT, 69) – eläytyvä kertoja (KJT, 69) – näkymätön, henkilöihin samastuva ja eläytyvä kertoja (KJT, 69)
Kivijalka (KJ)	– minäkertoja, objektiivinen hänkertoja, eläytyvä (hän)kertoja, (kaikkietävä kertoja), epäluotettava kertoja (KJ 54–55)
Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 (LÄJK)	– näkyvä kertoja, minä-kertoja, kaikkietävä kertoja, häivytetty kertoja, kätkeytynyt kertoja (LÄJK, 27), piilossa oleva kertoja (LÄJK, 29) – epäluotettava kertoja (LÄJK, 31) – kaikkietävä hän-kertoja (LÄJK, 30)
Lähde (L)	– ensimmäisen persoonan kertoja eli minäkertoja, kolmannen persoonan kertoja eli hänkertoja, kaikkietävä kertoja, epäluotettava kertoja, dramatisoituva kertoja, dramatisoitumaton kertoja (L, 197–198) [Huom! Hakemistossa myös dramatisoiva kertoja ja dramatisoitumaton kertoja (L, 558)] – viaton kertoja, naiivi kertoja (L, 217) – rajoittunut kaikkietävyys, valikoiva kaikkietävyys, kommentoivasti kaikkietävä (L, 217)
PisteUP (PUP)	– minäkertoja, kaikkietävä kertoja, eläytyvä kertoja (PUP, 201), – eläytyvä ulkopuolinen kertoja (PUP, 203)
Äidinkieli ja kirjallisuus (ÄJK)	– minäkertoja, kaikkietävä kertoja (ÄJK, 259)*

* Äidinkieli ja kirjallisuus -oppikirjasarjan *Käsikirjassa* esitellään vain kaksi käsitettä, vaikka toisaalta opetustekstissä todetaan, että teoksessa voi nykykirjallisuudessa olla useita kertoja, jotka ovat samalla teoksen henkilöitä ja kuvaavat tapahtumia kukin omasta näkökulmastaan (ÄJK, 259).

Oheisesta taulukosta (TAULUKKO 2) näkyy, mitä eri *kertoja*-käsitteen alakäsitteitä tutkimuksessani mukana olevassa kuudessa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa esiintyy eri yhteyksissä: opetusteksteissä, tehtävänannoissa ja hakemistossa.

Minäkertoja

Käsite *minäkertoja* esiintyy kaikissa kuudessa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa (TAULUKKO 2). Ainoastaan kaksi oppikirjaa, *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirja* ja *PisteUP* eivät mainitse sitä hakemistossaan.

Minäkertojan keskeisinä tuntomerkkeinä ovat oppikirjojen määritelmässä yksikön ensimmäinen persoona, persoonan näkyvyys ja osallisuus tarinassa. Yllättäen myös *minä*-

kertojan epäluotettavuus nousee esille kolmessa oppikirjassa: *Kivijalassa* (KJ, 55–56), *Lähteessä* (L, 198) ja *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirjassa* (ÄJK, 259).

Yksikön ensimmäisen persoonan käyttö on *minäkertojan* keskeinen tuntomerkki (KJT, 60–61; ÄJK, 259). Asia ilmaistaan myös toteamalla *minäkertojan* esiintyvän ”minä-muodossa”. Ensimmäisen persoonan käyttö sulkee pois mahdollisuuden, että *minäkertoja* voisi olla *kaikkietävä kertoja* (Hosiaislouma, 412). Yksikön ensimmäisen persoonan näkymisen takia *minäkertoja* on kahden oppikirjan mukaan nimettävissä *näkyväksi kertojaksi* (KJT, 62; LÄJK 27).

Tärkeä tunnusmerkki on myös *minäkertojan* osallisuus tekstin kuvaamiin tapahtumiin. *Lähde*-oppikirja puhuu osallistumisen sijasta *kertojan* ”dramatisoitumisesta” tai ”dramatisoitumattomuudesta”: *minäkertoja* on *dramatisoituva kertoja*, koska ”hän tulee osaksi kertomusta” (L, 198). *Minäkertojan* todetaan osallistuvan tekstin esittämiin tapahtumiin (KJ, 54), eli ”hän ikään kuin on itse kokenut ja nähnyt tapahtumat” (PUP, 201), ja hän ”puhuu itsestään ja omista havainnoistaan” (ÄJK, 259). Osallistumisensa takia *minäkertoja* voi olla joko omaa tarinaansa kertova tarinan päähenkilö tai sivuhenkilö, joka kertoo muiden tarinaa (KJT, 60–61), eli *minäkertoja* on henkilönä teoksen maailmassa ja kertoo ”omasta näkökulmastaan, mitä hänelle tai jollekulle toiselle henkilölle tapahtuu” (L, 197). Osallisuus tarkoittaa oppikirjoissa näin ollen sitä, että *minäkertoja* joko osallistuu aktiivisesti teoksen tapahtumiin tai seuraa niitä sivusta. Molemmat tulkinnat ovat mahdollisia.

Käsitteen *minäkertoja* oletetaan selvästi olevan itsestään selvä käsite, koska sitä ei juurikaan määritellä tai opeteta. Tekstiesimerkki *minäkertojasta* on opetustekstin yhteydessä ainoastaan oppikirjoissa *Kieli ja tekstit 2* ja *Kivijalka* (KJT, 62; KJ, 54). *Minäkertoja*-käsitettä hyödynnetään oppikirjan tehtävänannoissa lähinnä tehtävissä, joissa on luonnehdittava *minäkertojaa* henkilönä tai hänen suhdettaan muihin ihmisiin (KJT, 67; LÄJK, 30; PUP, 211; L, 198–199; ÄJKH, 62). Lisäksi *minäkertojaa* on osattava käyttää soveltamistehtävissä, joissa kehoitetaan kirjoittamaan ”minä-muodossa” eli *minäkertojaa* käyttäen (KJH, 80, 81; KJT, 69; LÄJK, 29; L, 204) tai pohtimaan kertojaratkaisua ja tulkitsemaan *minäkertojaa* käyttävää tekstiä kyseisen kertojaratkaisun pohjalta (LÄJK, 31).

Onko minäkertoja epäluotettava kertoja?

Neljässä oppikirjassa (KJ, 55–56; LÄJK, 31; L, 198; ÄJK, 259) käsite *epäluotettava kertoja* esitellään tai mainitaan proosa-analyysin käsitteenä (**TAULUKKO 2**). Kolmessa oppikirjassa *kertojan* epäluotettavuus liitetään *minäkertoja*-käsitteeseen (KJ, 55–56; L, 201; ÄJK, 259). Se, että oppikirjoissa *minäkertoja* nähdään *epäluotettavana kertojana*, johtuu siitä, että oppikirjojen tehtävissä epäluotettavuutta pohditaan pääsääntöisesti sellaisten tekstien yhteydessä, joissa on *minäkertoja* (LÄJK, 31, 226–227, 237–238, 240; KJH, 82, 84; KJH, L, 201, 236–237; ÄJKH, 74, 79).

Oppikirjat *PisteUP* ja *Kieli ja tekstit 2* eivät opeta lainkaan *epäluotettava kertoja*-käsitettä eivätkä pohdi *kertojan* epäluotettavuutta. Oppikirjan *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* ei puhu erikseen *minäkertojasta kertojan* epäluotettavuutta määritellössään.

Oppikirjan mukaan *epäluotettava kertoja* ”ei halua kertoa tai kykene kertomaan totuutta”: ”Vääristely voi olla tarkoituksellista, kertomuksen päämääriä palvelevaa, tai tahatonta, kertojan rajallisista tiedoista johtuvaa” (LÄJK, 31). Myös *Kivijalka*-oppikirjan mukaan *epäluotettavan kertojan* tunnistaa nimenomaan kertomuksen epäjohdonmukaisuudesta. Lisäksi ”kertojan tietämyksen rajoittuneisuus, asianosaisuus ja ongelmallinen arvomaailma” ovat vihjeitä *epäluotettavasta kertojasta* (KJ, 55–56).

Kivijalka-oppikirjassa *epäluotettavan kertojan* määritelmä liitetään kuitenkin kiinteästi *minäkertoja*-käsitteeseen: ”Esimerkiksi minäkertoja on luonnollisesti epäluotettava, koska tietää asiat vain omasta näkökulmastaan ja antaa asioista siten subjektiivisen kuvan.” Tällainen kertoja ”välittää fiktiivisestä maailmasta merkittävällä tavalla vääristyneen kuvan”. (KJ, 56.) *Kivijalka* esittää samalla sivulla kuitenkin myös lieventävän havainnon, joka on ristiriidassa sen kanssa, että *minäkertoja* olisi ”luonnollisesti epäluotettava”: ”Vain harvoin minäkertoja kuitenkaan pyrkii johtamaan lukijaa tarkoituksellisesti harhaan – ” (mt.) .

Äidinkieli ja kirjallisuus -sarjan *Käsikirjassa* ei varsinaisesti puhuta *epäluotettavasta kertojasta*, mutta siihen viitataan samaan tapaan epäsuorasti juuri *minäkertojasta* puhuttaessa kuten *Kivijallassakin*: ”Teoksen edetessä lukija tekee havaintoja kertojasta: kertoja saattaa paljastua epäluotettavaksi tai joutua vaikkapa naurunalaiseksi. Näin käy minäkertojille itse asiassa varsin usein – ” (ÄJK, 259). Oppikirja toteaa *Kivijalka*-oppikirjan tapaan *minäkertojien* olevan epäluotettavia siksi, koska he ovat osallisia teoksen tapahtumissa ja esittävät näin ollen asiat omasta näkökulmastaan.

Oppikirjassa *Lähde* käsitettä *epäluotettava kertoja* ei yhdistetä automaattisesti *minäkertojaan* vaan epäluotettavana nähdään ”lapsikertojat”: ”Esimerkiksi lapsikertoja voi olla epäluotettava kertoja.” Oppikirjan mukaan *kertojaa* voi kutsua *epäluotettavaksi kertojaksi*, mikäli lukija ei voi luottaa *kertojan* välittämään tietoon. (L, 217.) Lapsen epäluotettavuus syntyy ”lapsen näkökulmasta, jossa tosi ja mielikuviutus sekoittuvat” (L, 198).

Narratologisesti käsite *epäluotettava kertoja* on äärimmäisen monitahoinen ja -tulkintainen, koska ei ole ollenkaan selvää, milloin *kertoja* on luotettava, milloin taas ei (Miettinen 2005, 113; Nünning 2005; Salin 2007). Kirjallisuustieteellisesti ajatellen *kertojan* epäluotettavuus paljastuu kertomuksesta esimerkiksi silloin, kun *kertoja* puhuu rishtiin itsensä kanssa, paljastuu rajoittuneeksi tiedoiltaan tai on asianosaisena totena kuvaimissaan tapahtumissa, jotka osoittautuvatkin myöhemmin valheeksi fiktion maailmassa (Alanko 2001, 220; Hosiailuoma 2003, 210). *Epäluotettavan kertojan* voi havaita niistä merkeistä, mitä tekstissä on: lukijalle syntyy vaikutelma, että se, mitä nyt kerrotaan, on totaalinen valhe tai jollakin tavalla vääristeltyä tietoa (Kantokorpi & al. 1998, 157). Merkkeinä *kertojan* epäluotettavuudesta voidaan pitää myös lukijan suoraa puhuttelua tämän saamiseksi *kertojan* ajatusten ja näkemysten taakse, *kertojan* omaa luotettavuuttaan ja persoonaansa kommentoivia huomautuksia ja muita subjektiivisuuden osoituksia (Nünning 1997, 97–98; 2005, 97).

Minäkertoja voi olla *epäluotettava kertoja*, mikäli hän paljastuu epäluotettavaksi, mutta ei voi ajatella, että *minäkertojat* ovat aina epäluotettavia kertojia siinä merkityksessä, mikä käsitteellä *epäluotettava kertoja* on kirjallisuustieteellisesti (Ikonen 2001, 191).

Ongelmalliseksi epäluotettavan kertojan tarkastelun saattaa tehdä myös se, että kertoja ei välttämättä ole tietoisesti epäluotettava ja valheellinen vaan ennemminkin ”erehtyvä” luonteensa, henkisen epätasapainonsa, ailahtelevuuden tai jopa mahdollisen psyykkisen sairautensa takia. Tällaista kertojaa voisi luonnehtia ennemminkin ”erehtyväiseksi” kerronnassaan kuin valehtelijaksi. (Miettinen 2005, 112.) Tällöin lukijan huomio kiinnittyy enemmän henkilöhahmoon psykologisena olentona kuin kerronnan epäluotettavuuteen (Olson 2003, 101–104). Esimerkiksi *Lähde*-oppikirjassa on Liksomin novellissa kysymys tällaisesta kertojasta (L, 236–237).

Kirstinän (1993, 121) mukaan käsite *epäluotettava kertoja* on erityisen hankala suomalaisille, koska ”pidämme painettua sanaa mielellämme totuutena”. Koko käsite on myös teoreettisesti jatkuvasti kiistanalainen ja ”yksi tämän hetken kuumimmista keskustelun aiheista narratologian taistelutantereella” (Miettinen 2005, 102).

Kaikkítietävä kertoja, hánkertoja, objektiivinen hánkertoja, eläytyvä hánkertoja ja eläytyvä kertoja

Käsitteet *hánkertoja*, *objektiivinen hánkertoja*, *eläytyvä hánkertoja* ja *eläytyvä kertoja* ovat ilmestyneet oppikirjoihin käsitteen *kaikkítietävä kertoja* rinnalle joko korvaamaan tai täydentämään sitä. Oppikirjojen määritelmien perusteella kyseiset käsitteet osoittautuvat osittain synonyymisiksi, ja niitä käytetään usein ikään kuin käsitteen *minákertoja* vastapoolina tai parina kuvaamassa toisenlaisia kertojaratkaisuja kuin mitä *minákertojaa* käyttävä kerronta edustaa.

Käsite *kaikkítietävä kertoja* esiintyy kaikissa kuudessa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa (TAULUKKO 2), vaikkakaan oppikirjojen *Kivijalka* ja *PisteUP* hakemistoissa kyseistä käsitettä ei ole. Neljässä oppikirjassa käsite *kaikkítietävä kertoja* määritellään omana käsitteenään ja kahdessa siihen ainoastaan viitataan. Käsitettä *hánkertoja* käyttää kolme lukion oppikirjaa: *Kivijalka*, *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* ja *Lähde* (TAULUKKO 2). Lisäksi oppikirjassa *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* esiintyy käsite *kaikkítietävä hánkertoja* (LÄJK, 30) ja *Kivijalka*-oppikirjassa käsitteet *objektiivinen hánkertoja* ja *eläytyvä hánkertoja*. *Eläytyvä kertoja* -käsitettä käytetään kolmessa oppikirjassa: *Kieli ja tekstit 2*, *Kivijalka* ja *PisteUP* (TAULUKKO 2).

Kaikkítietävä kertoja on perinteisesti määritelty kertomuksen ”uloimmaksi kertojaksi”, jonka voi ajatella olevan se, ”josta kukaan ei kerro” (Hosiaisuus 2003, 413). Kaunokirjallisuuden tekstissä objektiivisuuden ja luotettavuuden vaikutelma syntyy *kaikkítietävän kertojan* ansiosta: *kaikkítietävä kertoja* ei perinteisen määritelmän mukaan ole epäluotettava vaan verrattavissa Jumalaan, joka luo ”absoluuttisen tiedon illuusion” (Fludernik 1996, 167–168) ja joka kykenee myös kertomaan henkilöhahmojen ajatuksista ja tunteista (Hietasaari 2008, 5). Tämä *kaikkítietävään kertojaan* liitetty kyky on se, joka tekee fiktiosta fiktiota ja erottaa sen todellisesta elämästä, koska tietoteoreettisesti ajatellen todellisessa elämässä ei ole mahdollista koskaan varmuudella tietää, mitä henkilöt ajattelevat tai tuntevat (Cohn 2006, 27).

Oppikirjojen määritelmät *kaikkítietävästä kertojasta* noudattelevat kuvauksia *kaikkítietävän kertojan* kyvystä kuvata asioita tietävämmin kuin henkilöahmot, vaikkakin

niissä on pieniä eroja myös oppikirjoittain: *PisteUP* -oppikirjan mukaan *kaikkietävä kertoja* ”**tietää** kuvaamansa **tapahtumat** paremmin kuin henkilöt” (PUP, 201), kun taas *Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjasarjan *Käsikirjan* mukaan *kaikkietävä kertoja* ”**tietää asiat** ratkaisevasti paremmin kuin ne henkilöt, joita hän kuvaa” (ÄJK, 259). *Kertojan* ”kaikkivaltiota” kuitenkin korostetaan, ja määritelmät ovat oppikirjoissa lähes identtisiä: *Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjasarjan *Käsikirjassa kaikkietävä kertoja* ”tietää menneet ja tulevat ja pystyy näkemään henkilöiden ajatukset ja aikeet” (ÄJK, 259), ja *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjan opetustekstin mukaan *kaikkietävä kertoja* ”tietää niin menneen ja tulevan kuin tapahtumien syy- ja seuraussuhteetkin” (LÄJK, 27). Oppikirjan *Lähde* mukaan *kaikkietävä kertoja* on ”tapahtumien ulkopuolella” ja ”kertoo hän-muodossa”: ”Tällainen kertoja tietää henkilöiden sielunliikkeet, heidän menneisyytensä ja tulevaisuutensa. Hän tietää, mitä tapahtuu samaan aikaan toisaalla.” Lisäksi oppikirja toteaa, että *kaikkietävää kertojaa* ”tavataan harvoin” nykykirjallisuudessa. (L, 197.)

Niissä kahdessa oppikirjassa, joissa käsitettä *kaikkietävä kertoja* ei määritellä, siihen kuitenkin viitataan joko adjektiivisesti tai mainitsemalla kyseinen käsite toisen käsitteen määrittelyn yhteydessä. *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa *kaikkietävän kertojan* käsite mainitaan hakemistossa, mutta varsinaisessa opetustekstissä käsitettä käytetään pelkästään adjektiivisesti, ja siksi se ei välttämättä hahmotu varsinaiseksi käsitteeksi: ”Tarinan ulkoinen kertoja on usein tarinan henkilöhahmojen yläpuolella – – . Tällainen kertoja vaikuttaa lähes kaikkietävältä” (KJT, 61). Myös *Kivijalka*-oppikirjassa viitataan *kaikkietävän kertojan* käsitteeseen *eläytyvää kertojaa* määriteltäessä: *eläytyvän kertojan* todetaan olevan ”lähellä” *kaikkietävää kertojaa* (KJ, 55). Hakemistosta ei löydy käsitettä *kaikkietävä kertoja*, eikä sitä käytetä tehtävänannoissa.

Kaikkietävästä kertojasta puhuttaessa nousee esiin myös kysymys kyseisen *kertojan* olemuksesta, koska *kertoja* mielletään yleensä henkilöksi, vaikka teoreettisesti ajatellen *kertoja* on Pekka Tammen (1992, 9) sanoin ”rakenteellinen kategoria, kirjallisten keinojen joukko, jota määrättyjen sääntöjen puitteissa soveltaen on tuotettu kertova teksti”. Tämä käsitys edellyttää kuitenkin metakognitiivista ajattelua ja metakielen merkityksen tiedostamista. Oppikirjassa *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* huomio kiinnittyykin sen tapaan kuvata *kaikkietävää kertojaa se*-pronominin, ei *hän*-pronominin avulla: ” – – *se* pystyy vapaasti liikkumaan ajassa ja paikassa, henkilöiden sisällä ja heidän ulkopuolellaan” (LÄJK, 27). *Se*-pronominia käyttämällä oppikirjan opetustekstissä korostuu *kaikkietävän kertojan* luonne kerrontateknisenä konstruktiona, ei henkilöhahmona. Persoonapronominin *hän* käyttö *kaikkietävästä kertojasta* puhuttaessa ohjaa sitä vastoin implisiittisesti *kertojan* personoimiseen eli näkemään *kaikkietävän kertojan* henkilöhahmona. *Kaikkietävä kertoja* ei kuitenkaan ole henkilö teoksen fiktiivisessä maailmassa (Cohn 2006, 150).

Käsite *kaikkietävä kertoja* saa kolmessa oppikirjassa rinnalleen synonyymiksi käsitteen *hänkertoja*. Oppikirjassa *Lähde* todetaan, että käsitettä *kaikkietävä kertoja* vastaa käsite *hänkertoja*, joka ei ”yleensä esiinny henkilönä teoksen maailmassa” vaan kuvailee ”ulkoa käsin” tapahtumia, henkilön ajatuksia ja kokemuksia (L, 197). *Kertoja* voi oppikirjan mukaan ”vaikuttaa kaikkietävältä”, mutta ”ei välttämättä voi kertoa kaikesta” (L,

216). Siksi erilaisia *kaikkitietäviä kertojia* on *Lähde*-oppikirjan mukaan enemmänkin: ”rajoittunut kaikkitietävyys” ja ”valikoiva kaikkitietävyys” kuvaavat *kertojaa*, joka jättää jotakin kertomatta (L, 217). Määritelmä viittaa selvästi Genetten kerronnan teoriaan ja sen käyttämään käsitteeseen *sisäinen fokalisaatio* (Karvonen 1995, 45; Genette 1990, 189). Oppilaan näkökulmasta ”rajoittuneen kaikkitietävyyden” tai ”valikoivan kaikkitietävyyden” havaitseminen on hankalaa, koska oppikirjan mukaan ”analysoijan on syytä selittää, mitä erityisesti jätetään kertomatta” (L, 217).

Lisäksi *Lähde*-oppikirjan opetustekstin mukaan *kertoja* voi olla myös ”kommentoivasti kaikkitietävä”, jolloin hän ”keskittyy kertomaan vain sellaisista asioista, joista hänellä on oma mielipide” (L, 217). Tässä yhteydessä oppikirja ottaa rinnalle myös käsitteen *hänkertoja* kuvatakseen paremmin kyseistä ”kommentoivasti kaikkitietävää” *kertojaa*: ”Jos taas kyseessä on hän-kertoja, voidaan vastaavasti käyttää ilmauksia ’vieron kertoja’ tai ’naiivi kertoja’. Tällöin kyse voi olla lapsesta tai vähä-älyisestä kertojasta, ylipäänsä ihmisestä tai fantasiaolennosta, joka ei ymmärrä kaikkea siitä, mitä hän selittää havaitsevansa.” (L, 217.) Jos oppikirjassa on aiemmin todettu *kaikkitietävän kertojan* olevan *hänkertoja* (L, 197), on edellä olevaa määritelmää mahdotonta ymmärtää. Oppikirjan *Lähde* tapa määritellä *kaikkitietävä kertoja* ja *hänkertoja* on sekava, koska oppikirjan mukaan käsitteet ovat synonyymeja (L, 197), mutta toisaalta niiden välille yritetään rakentaa merkityseroa (L, 197, 217).

Kivijalassa käsite *kaikkitietävä kertoja* on korvattu kokonaan käsitteellä *hänkertoja*. Oppikirjassa esitellään käsitteet *objektiivinen hänkertoja* ja *eläytyvä hänkertoja*, joista on myös esimerkit määritelmiseen opetustekstissä (KJ, 53–55). *Objektiivinen hänkertoja* on *Kivijalka*-oppikirjan mukaan ulkopuolinen ja tapahtumiin osallistumaton (KJ, 53), joka kertoo kolmannessa persoonassa, mutta ”henkilöiden ajatuksiin ja tunteisiin objektiivisella kertojalla ei ole pääsyä” (KJ, 54). *Eläytyvä hänkertoja* on puolestaan jonkun henkilön näkökulmasta tapahtumia kertova *kertoja* (KJ, 53), joka ”voi astua myös kertomuksen henkilöiden sisään” (KJ, 55).

Oppikirjan mukaan *eläytyvä hänkertoja* voi eläytyä yhden tai useamman kertomuksen henkilön eli niin sanotun ”näkökulmahenkilön” elämään ja olla näin ”monen henkilön läpi kertova”, jolloin *eläytyvä kertoja* onkin jo lähellä *kaikkitietävää kertojaa* asettessaan kertomaan tapahtumat henkilöiden näkökulmasta, ikään kuin heidän ”tietojensa, päätelmiensä, näköhavaintojensa, tunteittensa ja kuulemansa läpi” (KJ, 55).

Ongelman *Kivijalka*-oppikirjaa lukevalle saattaa tuottaa *eläytyvän hänkertojan* ja *kaikkitietävän kertojan* erottaminen, varsinkin kun käsitettä *kaikkitietävä kertoja* ei oppikirjassa määritellä. Lisäksi opetustekstissä käytetään vielä käsitettä *eläytyvä kertoja* (KJ, 55). Sen voi päätellä olevan synonyymi käsitteelle *eläytyvä hänkertoja*, mutta toisaalta *minäkertojan* voisi ajatella olevan myös *eläytyvä kertoja*, mikäli käsitteen *eläytyvä kertoja* alkuosan ”eläytyvä” ymmärretään adjektiiviseksi kuvailumääritteeksi. Adjektiivinen käsite ”eläytyvä” on arkikäsitteenä monitulkintainen; eläytymisen asteesta on vaikea päästä yksimielisyyteen.

Myös *Kieli ja tekstit 2* -oppikirja käyttää *eläytyvän kertojan* käsitettä. Kuvatessaan *kertojan* asemaa suhteessa kuvattaviinsa oppikirja ottaa avuksi käsitteet *etäällä oleva kertoja* ja *lähellä oleva kertoja* ja toteaa *lähellä olevan kertojan* voivan olla *eläytyvä ker-*

toja: ”Tullessaan lähemmäksi kuvattavaansa kertoja voi eläytyä tämän ajatusmaailmaan ja jopa samastua siihen. Tällainen eläytyvä kertoja kuulee, näkee, aistii ja tuntee saman kuin kuvaamansa henkilöahmo” (KJT, 61). Määritelmän mukaan *eläytyvä kertoja* voi siis ”eläytyä” tai ”samastua” kuvattavansa ajatusmaailmaan. *PisteUP*-oppikirjassa *eläytyvä kertoja* määritellään sen sijaan *kertojaksi*, joka ”tarkastelee tapahtumia henkilön näkökulmasta tämän ajatuksia lukien” (PUP, 201). Oppikirja *PisteUP* esittelee myös käsitteen *kaikkietävä kertoja*, mutta ei kuitenkaan määrittele, miten *kaikkietävä kertoja* eroaa *eläytyvästä kertojasta*. Toisessa yhteydessä oppikirjassa käytetään lisäksi käsitettä *eläytyvä ulkopuolinen kertoja* (PUP, 203), jota ei myöskään ole määritelty tarkemmin. Käsitettä *eläytyvä kertoja* ei kuitenkaan syvennetä eikä opeteta enempää kyseisissä oppikirjoissa.

Vaikka *kaikkietävän kertojan*, *hänkertojan*, *objektiivisen hänkertojan*, *eläytyvän hänkertojan* ja *eläytyvän kertojan* käsitteitä ei oppikirjoissa opeteta muuten kuin määritelmällä ne lyhyesti, niitä on kuitenkin osattava soveltaa ja käyttää erilaisissa yhteyksissä. Tehtävänannoissa kehoitetaan esimerkiksi kirjoittamaan teksti *kaikkietävää kertojaa* (KJT, 69; LÄJK, 29; ÄJKH, 54), *eläytyvää kertojaa*, *eläytyvää hänkertojaa*, *objektiivista hänkertojaa* (KJH, 80) tai ”hänkerrontaa” (L, 204) käyttäen ja tutkimaan, käytetäänkö tehtävään valituissa tekstikatkelmissa *kaikkietävää kertojaa* (ÄJKH, 54).

Jos käsitteet eivät ole selviä, niiden käyttäminen on ongelmallista ja vaikeuttaa tehtävien tekemistä. Esimerkiksi *eläytyvän kertojan* käsitettä hyödynnetään *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa kolmessa eri tehtävässä (KJT, 66, 69), joista kahdessa tehtävänannon muotoilu ja tapa käyttää käsitettä saattaa myös aiheuttaa sekaannusta. Toisessa tehtävässä ”kokeillaan kertojaratkaisuja” kirjoittamalla ”näkömätöntä, henkilöihin samastuvaa ja eläytyvää kertojaa” käyttäen. Tehtävänannon muotoilusta on mahdotonta päätellä, ovatko sanat *näkömätön*, *henkilöihin samastuva* ja *eläytyvä* käsitteen *kertoja* kuvailumääritteitä, jolloin tehtävänannossa näin ollen tarkoitettaisiin yhtä kertojatyyppiä, jossa yhdistyvät kyseiset ominaisuudet. Toisen tulkinnan mukaan tehtävänannossa tarkoitetaan kahta *kertojaa*: *näkömätöntä kertojaa* ja *henkilöihin samastuvaa ja eläytyvää kertojaa*. Oppikirjan määritelmien mukaan *näkymättömiin jättäytyvä kertoja* ”pysyy huomaamattomana”, ja *eläytyvä kertoja* ”jopa samastuu” ja ”kuulee, näkee, aistii, ja tuntee saman kuin kuvaamansa henkilöahmo” (KJT, 61), joten *eläytyvä kertoja* ei vaikuta sellaiselta, joka ”pysyy huomaamattomana”. Se, miten kyseiset käsitteet on määritelty opetustekstissä, mahdollistaa tehtävänannon tulkinnan kahdella eri tavalla.

Kieli ja tekstit 2 -oppikirjan toinen *kertoja*-käsitteisiin liittyvä kirjoitustehtävä on myös muotoilultaan epäselvä. Se kehottaa käyttämään ”ulkopuolista, eläytyvää kertojaa tai minäkertojaa” (KJT, 69). Tehtävänannon muotoilu (luettelomaisuus ja *tai*-rinnastuskonjunktion käyttö) antaa oppilaalle mahdollisuuden tulkita, että kertojaratkaisuksi on kirjoitustehtävässä mahdollista valita joko kahdesta tai kolmesta eri vaihtoehdosta, koska *kertoja*-sanana määritteet *ulkopuolinen* ja *eläytyvä* voi nähdä joko yhden (eli *ulkopuolisen, eläytyvän kertojan*) tai kahden kertojatyyppin (*ulkopuolisen kertojan* ja *eläytyvän kertojan*) kuvailumääritteinä. Tehtävänannosta on mahdotonta päätellä, mitä siinä tarkoitetaan, koska oppikirjan määritelmä ei selvästi kerro, voiko ”ulkopuolinen kertoja” eläytyä vai ei (ks. KJT, 60–61).

Onko kertoja näkyvä vai näkymätön?

Narratologian vaikutus lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin ja sitä kautta koulujen kirjallisuudenopetukseen näkyy hyvin siinä, että *kertojan näkyvyyttä* ja *näkymättömyyttä* käsitellään jollakin tavalla viidessä oppikirjassa kuudesta. Ilmiön on nostanut teoreettisen tarkastelun keskiöön Seymour Chatman narratologian klassikoksi luettavassa teoksessaan *Story and Discourse* (1978, 196–262). Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista *Kieli ja tekstit 2*, *Kivijalka*, *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2*, *Lähde* ja *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirja* ottavat esille kyseisen ilmiön. Näistä oppikirjat *Kivijalka*, *Lähde* ja *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirja* eivät käytä käsitteitä *näkyvä kertoja* tai *näkymätön kertoja*, mutta *Kivijalka* mainitsee ”kertojan näkyvyydellä leikittelyn” (KJ, 55) ja esittelee kyseistä ilmiötä, johon *Käsikirjassakin* viitataan (ÄJK, 258). *Lähteessä* käytetään käsitteitä *dramatisoituva* ja *dramatisoitumaton kertoja* (L, 198), joiden voi myös tulkita liittyvän *kertojan* ”näkyvyyteen”. (TAU-LUKKO 2.)

Chatmanin mukaan *kertojan* havaittavuutta voi tarkastella ikään kuin jatkumona, jonka toisessa päässä on täysin näkymätön, kätkeytynyt *kertoja* ja toisessa päässä selkeästi näkyvä ja havaittava *kertoja* (Chatman 1978, 219–253; Kantokorpi & al. 1998, 155). Esimerkiksi *minäkertoja* on *näkyvä kertoja* jo yksikön ensimmäisen persoonan persoonamuodon ”näkymisen” takia, mutta se, miten näkyvä tai näkymätön *kertoja* on muissa kertojaratkaisuissa, ei välttämättä ole kouluopetuksessa yksinkertainen kysymys, koska se ei ole sitä kirjallisuudentutkimuksessaan. Ilmiön ongelmallisuus paljastuu oppikirjojen tavassa esittää asia.

Keskustelu *kertojan* havaittavuudesta on kiinnostava myös siksi, että on esitetty ajatus ”kertojattomasta” kertomuksesta (esimerkiksi pelkästä dialogista muodostuva teksti) ja toisaalta puhutaan ”ei tekstiä ilman kertojaa” -periaatteesta, jonka mukaan *kertoja* on aina läsnä myös *dialogissa*, sen ohjaajana (Chatman 1978, 146–195, 197; Cohn 2006, 149–150). *Kertoja* tavallaan ”lainaa” henkilöiden repliikkejä ja on sitä kautta myös jossain määrin ”näkyvä” *dialogissakin* (Kantokorpi & al. 1998, 149–150; Genette 1972; Rimmon-Kenan 1991). *Kertojan* näkyvyys ja näkymättömyys liittyvät näin ollen kysymykseen siitä, mikä on *kertojan* asema *dialogissa*: *kertojan* voi *dialogissa* katsoa olevan näkymättömmillään, ikään kuin piilossa tai kätkeytynyt (Kantokorpi & al. 1998, 155).

Kertojan näkymättömyyteen *dialogissa* kiinnitetään huomiota myös oppikirjoissa. *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjan mukaan *kertoja* on näkymättömmillään *dialogissa*, eli *kertoja* ”siirtyy syrjään ja antaa tilaa henkilöhahmojen dialogille” (KJT, 60). Myös oppikirjassa *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* kiinnitetään huomiota *kertojan* näkymättömyyteen *dialogissa*: ”Näkymättömmillään *kertoja* on *dialogissa*, vuoropuhelussa” (LÄJK, 27). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjasarjan *Käsikirja* toteaa samansuuntaisesti, että *dialogissa* ”henkilöt pääsevät itse ääneen” (ÄJK, 260). *Kivijalassakin* puhutaan ”kertojan näkyvyydellä leikittelystä”, ja esimerkkinä käytetään *dialogia*: ” – – periaatteessa *kertoja* voi olla lähes näkymätön, kuten Jotunin novellissa *Matami Röhelin*, joka koostuu *dialogista*” (KJ, 55). *Kivijalka* myös selittää, mikä on *kertojan* asema *dialogissa*

toteamalla, että joku on dialogin ”lainannut” ja esittänyt lukijalle: ”— — se joku on kertoja” (KJ, 55). Oppikirja *Lähde* esittelee samaa asiaa käyttäen käsitteitä *kertoja* ja *näkökulma*: ”Edes dialogi ei tule kertomukseen sellaisenaan vaan repliikit esitetään kertojan näkökulmasta” (L, 200).

Oppikirja *Kieli ja tekstit 2* esittää *kertojan näkyvyyden ja näkymättömyyden* keskeisenä *kertojaa* määrittävänä tekijänä: *kertoja* ”voi tuoda itseään ja persoonaansa esille tai häivyttää itsensä lähes näkymättömiin” (KJT, 61). *Näkyvä kertoja* ”saattaa esitellä itsensä, määritellä suhteensa tarinan tapahtumiin ja henkilöihin tai ilmaista tarinansa tavoitteen — — paljastaa jotain omista arvostuksistaan asenteistaan ja tunteistaan” ja kommentoida kertomaansa (KJT, 61). *Näkymätön kertoja* sen sijaan ei kommentoi vaan pysyy huomaamattomana: ”Näkymättömiin jättäytyvä kertoja selostaa ympäristöä ja kuvaa henkilöiden tekoja ja puhetta kommentoimatta; hän pysyy huomaamattomana” (KJT, 61). *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjan opetustekstin määritelmien perusteella sekä *osallinen kertoja* että *tarinanulkoisen kertoja* voivat olla *näkyviä kertojia* tai *näkymättömiin jättäytyviä* kertojia (KJT, 61).

Kieli ja tekstit 2 -oppikirjan määritelmät *näkyvästä ja näkymättömiin jättäytyvästä kertojasta* ovat selkeät: *näkyvä kertoja* on näkyvillä eli saattaa esimerkiksi esitellä itsensä tai kommentoida tapahtumia, kun taas *näkymättömiin jättäytyvä kertoja* pysyy huomaamattomana (KJT, 61). Kyseisten käsitteiden määrittely kuitenkin hämärtyy, kun samalla sivulla on laatikoituna *Miten kertoja näkyy?* -tietoisku. Sen mukaan ”kertoja näkyy” – eli on siis *näkyvä kertoja* – tekstissä seuraavasti:

Kertoja tulee esille

kertomalla tapahtumapaikan tai kuvaamalla sitä,
määrittelemällä liikkumista tarinan ajassa,
nimeämällä tarinan henkilöitä,
määrittelemällä henkilöiden olemusta ja luonnetta,
raportoimalla sellaista, mitä henkilöt eivät ajattele tai sano,
tulkitsemalla ja kommentoimalla kertomaansa tarinaa sekä
esittämällä yleistyksiä henkilöistä ja tapahtumista ja
puhuttelemalla lukijaa. (KJT, 61.)

Kyseisen ”Miten kertoja näkyy?” -tietolaatikon perusteella *näkyvä kertoja* esimerkiksi ”kertoo tapahtumapaikan tai kuvaa sitä” ja saman sivun opetustekstin perusteella *näkymätön kertoja* ”selostaa ympäristöä” (KJT, 61). Näiden määritelmien perusteella oppikirjaa lukevan on mahdotonta nähdä eroa *näkyvän kertojan* ja *näkymättömän kertojan* välillä.

Kieli ja tekstit 2 -oppikirjaa lukevan pitäisi tietää, että ”Miten kertoja näkyy?” -tietolaatikko on oppikirjaan laadittu Seymour Chatmanin teoriaan (1978, 219–253) nojautuen. Oppikirjaan Chatmanin malli on todennäköisesti siirtynyt teoksesta *Runousopin perusteet* (Kantokorpi & al. 1998). Siinä vastaava luettelo on varustettu maininnalla siitä, että ”havaittavuuden signaalit” eli merkit *kertojan* näkyvyydestä esitetään ”kasvavassa järjestyksessä siten, että aloitetaan niistä merkeistä, jotka ilmaisevat suhteellisen vähän kertojan läsnäolosta”:

I *Tapahtumapaikan kuvaaminen.*

II *Henkilöiden identifioiminen.*

III *Ajan tiivistys.*

IV *Henkilön määritteleminen.*

V *Raportit siitä, mitä henkilöt eivät ajattele tai sano.*

VI *Komentointi ilmentää kertojan valta-asemaa suurimmillaan.*

(Kantokorpi & al. 1998, 155–156.)

Vaikka oppikirja *Kieli ja tekstit 2* havainnollistaakin laatikoitua luetteloaan ”Mistä kertoja näkyy?” marginaaliin piirretyn, luettelon loppua kohden väriltään vahvistuvan nuolen avulla (KJT, 61), jää oppikirjan esitys epäselväksi, koska se ei lainkaan mainitse, että kyseisessä luettelossa havaittavuuden merkit esitetään kasvavassa järjestyksessä lähtien heikoimmista merkeistä. Siksi oppikirjan ”Mistä kertoja näkyy?” - luettelossa asiat näyttyvät samanarvoisina ja siksi käsittämättöminä.

Oppikirjassa *Kieli ja tekstit 2* on opetuksen syventämiseksi vielä aukeaman verran esimerkkejä, jotka esittelevät *kertojan* ja *minäkertojan* näkyvyyttä, *kertojan* osallisuutta sekä etäällä ja lähellä olemista. Havainnollistamisen apuna käytetään eri värejä, joilla osoitetaan, miten *kertoja* näkyy tekstissä. (KJT, 62–63). Koska oppikirjassa on kuitenkin selvä ristiriita edellisellä aukeamalla olevan opetustekstin ja samassa yhteydessä olevan ”Miten kertoja näkyy?” -tietoiskun välillä, jäävät esimerkit hämäräksi, koska oppikirjan esittämä käsitys siitä, minkälainen on *näkyvä* tai *näkymätön kertoja*, on oppikirjan opetustekstin perusteella epäselvää.

Myös *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirja tarttuu *kertojan* näkyvyyteen ja näkymättömyyteen Chatmanin malliin ja *Runousopin perusteet* -teokseen tukeutuen. Oppikirjassa ei kuitenkaan selitetä mitenkään, mihin ajatus *kertojan* näkyvyydestä tai näkymättömyydestä perustuu. Oppikirja pyrki alaluvussa *Mistä kertoja näkyy?* selventämään oppilaille, mistä ja miten voi ”nähdä” tekstin *kertojan* (LÄJK, 27–28). *Kertojan* ”äänen kuulumista”, havaittavuutta ja näkyvyyttä esitellessä ei kerrota, miksi *kertojan* näkyvyyteen tai näkymättömyyteen tai ”äänen kuulumiseen” olisi ylipäättään kiinnitettävä huomiota. Esitystapa on esimerkeistä huolimatta hyvin epämääräinen: ”Kertojan ääni kuuluu esimerkiksi silloin, kun kerronnassa tiivistetään aikaa – – , määritellään henkilöitä – – tai kommentoidaan kuvauksen kohdetta – –” (mts. 27). *Kertojan* todetaan olevan myös ”enemmän tai vähemmän näkyvillä” (mts.28). *Minäkertoja* on *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjan mukaan *näkyvä kertoja* (mts.27). Myös *kaikkietävä kertoja* ”saattaa olla selvästi näkyvillä” (mt.). Kyseinen oppikirjan kohta mahdollistaa myös käsitteiden *minäkertoja* ja *kaikkietävä kertoja* sekaantumisen, koska niillä on sama yläkäsite: niiden todetaan molempien olevan *näkyviä kertojia* (mt.).

Näkymätön, häivytetty kertoja, piilossa oleva tai kätkeytynyt kertoja on *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjan mukaan *kertoja*, jonka ”ääni ei kuulu, vaan tarina välittyy henkilöiden toiminnan ja tajunnan kautta” (LÄJK, 27). Oppikirjan määritelmän pohjalta lukija päätyy ristiriitaan: miten on mahdollista, ettei *kertojan* ääni kuuluisi, jos tarina välittyy ”henkilöiden toiminnan ja tajunnan kautta”? Oppilaan mielestä *kertojan* ääni saattaa ”kuulua” aina esimerkiksi henkilöiden toimintaa kuvattaessa. Tarkkaavainen

lukija voi lisäksi kyseenalaistaa oppikirjan esittämän käsityksen siitä, että nykykirjallisuus suosii *näkymättömiä* kertojatyyppisiä (LÄJK, 27) ja ettei *minäkertoja* olisi suosittu kertojaratkaisu nykykirjallisuudessa, puhumattakaan postmodernista kirjallisuudesta ja metafaktiosta, joissa *kertoja* ei välttämättä ole ollenkaan *häivytetty* tai *kätkeytynyt*.

Vaikka *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjassa on annettu runsaasti tilaa *kertoja*-käsitteelle ja sen opettamiselle, käsitteenopetuksesta tekee sekavan *kertojan* näkyvyydellä tai näkymättömyydellä spekulointi. Epäselvyyttä aiheuttaa se, että oppikirjan esitys *kertojan* näkyvyydestä/näkymättömyydestä jää irralliseksi ja päämäärättömäksi (LÄJK, 27–28).

Chatmanin mallille ja *Runousopin perusteet* -teokselle uskollisesti myös *Kivijalka*-oppikirja esittelee *kertojan* näkyvyyttä/näkymättömyyttä selittämättä kuitenkin, mikä merkitys ilmiöllä kerronnassa on tai miksi siihen pitäisi kiinnittää huomiota. Oppikirja toteaa, että ”kertojan näkyvyys voi vaihdella” (KJ, 55). *Kertojan* näkyvyyttä lisäävät *Kivijalan* mukaan miljöön kuvaus, henkilöiden nimeäminen ja luonnehdinta, henkilöiden luonteen määrittely, henkilöiden tajuntaan tunkeutuminen, ajallinen yhteenveto ja tarinan tai kerronnan kommentointi (mt.). Lista on tunnistettavissa Chatmanin luetteloksi, mutta *Kivijalka* ei selitä kyseistä teoriaa sen enempää eikä mainitse, että *kertojan* näkyminen esimerkiksi miljöön kuvauksessa tai henkilöiden luonnehdinnassa on ”havaittavuuden signaaleiltaan” heikohkoa, mahdollisesti jopa näkymätöntä. Esimerkkinä *kertojan* näkyvyydestä on sitaatti Aleksis Kiven *Seitsemästä veljeksestä*: ”Ja tämä on niiden seitsemän veljen koto, joiden elämänvaiheita tässä nyt käyn kertoilemaan” (mt.). Muita tekstiesimerkkejä *kertojan* näkyvyydestä/näkymättömyydestä ei ole. Näkyvimmillään *kertoja* on oppikirjan mukaan metafaktiossa, josta esimerkkinä on suluissa mainittu romaanit Kurt Vonnegutin *Teurastamo 5* ja Lars Sundin *Colorado Avenue* (mt.).

Myös *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirjassa* *kertojan* näkyvyyteen kiinnitetään huomiota, mutta siinä tyydytään arkikokemukseen perustuvaan toteamukseen siitä, että *kertoja* saattaa olla neutraali tai itsensä esiin tuova kommentaattori. Opetusteksti antaa ymmärtää, että ”kuulumaton ja näkymätön” *kertoja* esittää kertomuksensa neutraalisti ja eleettömästi eikä esitä omia mielipiteitään tai ota millään tavalla kantaa teoksen tapahtumiin. Oppikirjan mukaan ”aivan toisenlaiselta kuulostaa” *kertoja*, joka ”kommentoi tapahtumia, pysähtyy pohdiskelemaan niitä tai jopa puntaroi omia sanomisiaan”. Lisäksi oppikirja toteaa *kertojan* ”läsnäolon asteen” eli hänen ”kuuluvuutensa tai näkyvyytensä” vaihtelevan teoksessa. (ÄJK, 258.)

Samankaltainen näkemys on oppikirjassa *Lähde*, jossa puhutaan siitä, ”minkä verran kertoja näyttäytyy kertomuksessa tai kommentoi sitä” (L, 198). Samassa yhteydessä esitellään käsitteet *dramatisoituva kertoja* ja *dramatisoitumaton kertoja* ja tehtävänanto kehottaa tutkimaan kaunokirjallisen tekstikatkelman tunnelman muutosta, mikäli ”kertoja olisikin dramatisoituneempi eli vielä enemmän näkyvillä” (mt.). Hakemistosta käsitteitä *dramatisoituva kertoja* ja *dramatisoitumaton kertoja* ei kuitenkaan löydy, vaan siellä on nimettyinä kertojatyyppit *dramatisoiva kertoja* ja *dramatisoimaton kertoja* (mts. 558). Kyseessä lienee huolimattomuusvirhe. Mielenkiintoista käsitteiden *dramatisoituva kertoja* ja *dramatisoitumaton kertoja* käyttämisessä on se, että vaikka ne liitetään *kertojan*

”näkymiseen” teoksessa, ne implisiittisesti sisältävät ajatuksen *kertojan* osallisuudesta tai osallistumattomuudesta tarinaan, joten *kertojan* näkyvyyttä/näkymättömyyttä ei ymmärretä *Lähde*-oppikirjassa Chatmanin teorian mukaan.

Kertojan näkyvyys/näkymättömyys -ilmiötä käsitellään lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa pääsääntöisesti Chatmanin teorian tai arkikokemuksen pohjalta, paitsi *Lähde*-oppikirjassa *kertojan* näkyvyys/näkymättömyys liitetään myös ajatukseen *kertojan* osallistumisesta tai osallistumattomuudesta tarinaan. Chatmanin teoria *kertojan* näkyvyydestä tai näkymättömyydestä aiheuttaa kuitenkin oppikirjoissa ongelmia siksi, ettei niissä kerrota eikä näytetä tarpeeksi selvästi esimerkkien avulla Chatmanin mallin ehtoja eli sitä, että *kertojan* näkyvyydessä on kysymys *kertojan* havaittavuudesta. Oppikirjoissa ei korosteta Chatmanin esittämää ajatusta siitä, että *kertoja* on tarinan välittäjä ja siksi havaittavissa tekstistä sen perusteella, miten *tarinaa* kerrotaan: *minäkertoja* ja *metafiktiivinen kertoja* ovat selvästi näkyviä, *kaikkietävän kertojan* tai *hänkertojan* näkyvyys on sen sijaan vaihtelevaa. Myös se, että *kertoja* kuvaa henkilön ajatuksia, tämän tietoisuutta ja määrittelee tätä persoonana, paljastaa *kertojan* eli tekee hänestä näkyvän (Kantokorpi & al. 1998, 156). *Kertojan* näkyvyyden havaitseminen Chatmanin esittämän teorian mukaan on metakognitiivista ajattelukykyä edellyttävää, vaativaa kerronnan lingvististä erittelyä, joten sen opettaminen edellyttäisi ehdottomasti ilmiön laajempaa käsittelyä oppikirjoissa. Sitä ennen olisi kuitenkin hyvä keskustella siitä, onko *kertojan* näkyvyyden/näkymättömyyden opettaminen ylipäätään tarpeellista kouluopetuksessa, koska se on kiistanalainen ja vaikea kysymys kirjallisuudentutkijoillekin.

Vaikka oppikirjojen esitykset *kertojan* näkyvyydestä ja näkymättömyydestä ovat suppeat ja joissakin oppikirjoissa epäselvät, on ilmiötä kuitenkin osattava tehtävissä analysoida. On esimerkiksi osattava tunnistaa *näkyvä kertoja* ja *häivytetty (piilossa oleva) kertoja*. Osassa tehtävänannoista on valmiiksi kerrottu, mikä kertojatyyppi kussakin tekstikatkelmassa on löydettävissä (LÄJK, 28–29), osassa on arvioitava *kertojan* näkyvyyttä tekstikatkelmista (KJT, 66, 69; KJH, 82, 84, 87, 88). *Häivytetyn kertojan* käsite on hallittava, koska on osattava kirjoittaa kertomus, jossa *kertoja* on ”häivytetty mahdollisimman huomaamattomaksi” (LÄJK, 29). On myös tiedettävä, minkälainen *kertoja* on *näkyvä ja kaikkietävä kertoja*, koska on kirjoitettava teksti ”näkyvää ja kaikkietävää kertojaa” käyttäen (KJT, 69). Tehtävänanto on hankala, koska *kaikkietävän kertojan* käsitettä ei kyseisessä oppikirjassa määritellä eikä käsitteen *näkyvä kertoja* määritelmä ole yksiselitteinen (KJT, 60–61).

5.2 *Näkökulma* – vai sen tilalle *fokalisaation* käsite?

Kuudesta oppikirjasta neljässä käsitteeseen *näkökulma* kiinnitetään huomiota proosa-analyysin käsitteenä (KJ, 46; LÄJK, 28; L, 200; ÄJK, 259–260). Näistä neljästä oppikirjasta kahdessa käsitteen *näkökulma* tilalle tai rinnalle suositellaan *fokalisaation* käsitettä (KJ, 45; LÄJK, 28). (TAULUKKO 3.)

TAULUKKO 3 *Näkökulma*-käsitteen opettaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

OPPIKIRJA	NÄKÖKULMA-KÄSITTEEN MÄÄRITELMÄ
<i>Kieli ja tekstit 2 (KJT)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – käsitettä ei erikseen esitellä – käsite ei ole hakemistossa – sisällysluettelossa (KJT, 7), esimerkeissä (KJT, 63), opetustekstissä (KJT, 60) ja tehtävissä (KJT, 67, 69) käsitettä käytetään
<i>Kivijalka (KJ)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – käsite esitellään (KJ, 46) – käsite on hakemistossa (KJ, 283), ei sisällysluettelossa – käsitettä <i>näkökulma</i> käytetään tehtävissä (KJH, 80, 85, 86, 87) – <i>näkökulma</i> rinnastetaan opetustekstissä <i>fokalisaation</i> käsitteeseen (KJ, 46, 45) – käsitettä <i>fokalisaatio</i> käytetään opetustekstissä, ns. mallianalyysissa (KJH, 88–91), mutta ei tehtävissä
<i>Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 (LÄJK)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – käsite esitellään (LÄJK, 28) – käsite on hakemistossa (LÄJK, 255), ei sisällysluettelossa – käsitettä käytetään kahdessa tehtävässä (LÄJK, 30) – opetustekstissä käsitteen <i>näkökulma</i> tilalle suositellaan ”väljempää” <i>fokalisaation</i> käsitettä (LÄJK, 28), jota käytetään myös tehtävissä (LÄJK, 29, 30)
<i>Lähde (L)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – käsite esitellään (L, 200) – käsite on hakemistossa (L, 560) ja sisällysluettelossa (L, 8) – käsitettä käytetään tehtävissä (L, 201, 217)
<i>PisteUP (PUP)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – käsitettä ei esitellä erikseen, mutta <i>kertoja</i>-käsitteen yhteydessä puhutaan kerronnan näkökulmasta (PUP, 201) – käsitettä ei ole hakemistossa eikä sisällysluettelossa – käsite käytössä tehtävissä (PUP, 204, 212)
<i>Äidinkieli ja kirjallisuus (ÄJK)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – käsite esitellään opetustekstissä (ÄJK, 259–260) – käsite on hakemistossa (ÄJK, 504), ei sisällysluettelossa – käsitettä käytetään tehtävissä (ÄJK, 54, 60, 74, 76, 83, 89)

Käsite *näkökulma* ei saa yhtä paljon tilaa oppikirjoissa kuin *kertoja*-käsite. Syynä siihen on *näkökulma*-käsitteen arkikielisyys ja sitä kautta sen itsestäänselvyys; se ei hahmotu tieteelliseksi käsitteeksi samalla tavalla kuin käsite *kertoja*, jonka alakäsitteiden määrä jo kertoo siihen kohdistuneesta mielenkiinnosta kirjallisuudentutkimuksessa. *Näkökulma*-käsite ei silti ole mitäänsanomaton käsite. Sen avulla taideteosta voi analysoida hyvinkin kattavasti, kuten Boris Uspenski on osoittanut jo klassikon aseman saavuttaneessa teoksessaan *Komposition poetiikka* (1991).

Näkökulma-käsitteen esitleminen proosa-analyysin käsitteenä ei kuitenkaan ole yksinkertaista ehkä juuri siksi, että käsite on luonteeltaan ei-tieteellinen. *Kieli ja tekstit 2* ja

PisteUP jättävät esittelemättä erikseen koko käsitteen, vaikkakin se väistämättä on käytössä, kun puhutaan *kertojasta* [”Kertoja ohjaa lukijan katsomaan tarinaa valitsemistaan näkökulmista” (KJT, 60); ”eläytyvä kertoja tarkastelee tapahtumia henkilön näkökulmasta tämän ajatuksia lukien” (PUP, 201).] *Kertoja*-käsite onkin vääjäämättä sidoksissa *näkökulma*-käsitteeseen, ja siksi niiden määrittelyminen oppikirjoissa on osittain päällekkäistä (esim. ÄJK 258–260).

Erikseen *näkökulma* esitellään *Kivijalassa, Lähteessä* (L, 200) ja *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirjassa*. ”Tapahtumat kerrotaan aina jostakin näkökulmasta”, toteaa *Käsikirja* (ÄJK, 259). *Kivijalan* määritelmän mukaan *näkökulma* on ”puhujan, kertojan tai kertojien näkökulma tapahtumiin; piste, josta asioita tulkitaan ja katsotaan” (KJ, 46). *Kertojan* todetaan voivan vaihtua ”tarinan aikana” (L, 200) tai ”vaihtavan havaintopistettään” (ÄJK, 260) kertomalla asioita omasta näkökulmastaan ja välillä jonkun henkilön näkökulmasta. *Käsikirjan* opetustekstissä korostetaan, että *näkökulma* voi vaihtua *kertojan* näkökulmasta henkilön näkökulmaksi jopa kesken virkkeen (mt.).

Näkökulman käsite ei kuitenkaan näyttäyty samalla tavalla ongelmallisena oppikirjojen tehtävänannoissa kuin *kertoja*-käsite, koska tehtävissä tarkastellaan pääsääntöisesti näkökulman vaihdoksia tai harjoitellaan kertomaan tarinaa eri näkökulmista (ks. **TAULUKKO 3** > tehtävät). *Näkökulma* käsite kuitenkin problematisoituu, kun tilalle ehdotetaan oppikirjoissa käsitettä *fokalisaatio*, joka on ollut suosittu käsite narratologiassa tutkimuksessa. Koko fokalisaatioteorian isänä pidetään Gérard Genetteä (Genette 1986, 189–194; Genette 1988, 72–78). *Fokalisaation* katsottiin olevan osuvampi käsite kuvaamaan sitä ilmiötä, jossa *kertoja* tekstin tasolla kyllä kertoo eli verbalisoi tarinan, mutta ”perspektiivi” ei ole *kertojan* vaan kerronta on ikään kuin jonkun toisen esittämää (Rimmon-Kenan 1991, 92): ”Kertojan kerronta suodattuu aina jonkin ’äänen’, subjektiksi koettavan prisman läpi” (Kantokorpi & al. 1998, 139).

Fokalisaatiota on kolmenlaista: kerronta voi olla *ei-fokalisoitua*, eli puhutaan *nolla-fokalisaatiosta* (”kaikkietävä kertoja”), tai fokalisointi on ulkoista tai sisäistä suhteessa tarinaan, jolloin puhutaan *ulkoisesta* tai *sisäisestä fokalisaatiosta* (Genette 1986, 162, 189–190; Cohn 2006, 267–268; Rimmon-Kenan 1991, 92, 95–96). Käsite *fokalisaatio* on osoittautunut ongelmalliseksi muun muassa siksi, että siinä on osattava erottaa toisistaan esimerkiksi käsitteet *kertoja*, *fokalisoija*, *kerronta*, *fokalisointi* ja *fokalisoitu* (Bal 1983, 248; Fludernik 1996, 345–346; Kirstinä 2000b, 116–117; Rimmon-Kenan 1991, 95). On otettava huomioon käytännöllisempikin näkökohta, jonka Kirstinä (1992a, 49) otti esiin jo 1990-luvun alussa: ”Fokalisaatio, fokalisoija/kertoja – fokalisoija, fokalisoitu, sisäinen ja ulkoinen fokalisointi -rypäs törröttää suomenkielisessä tekstissä kuin hirsi naapurin silmässä vielä toistaiseksi outoutensa vuoksi.” Käsitettä on myös kritisoitu sen suppeuden ja epäkäytännöllisyyden takia (Karvonen 1995, 44–54) Lisäksi on korostettu, että itse asiassa Genetten esittämät fokalisaatiokategoriat ovat samoja kuin ”kerronan konventionaalisten rajoitusten vakiintuneet yhdistelmät” (mts. 48). Fludernik on itse asiassa ”valmis heittämään romukoppaan” koko *fokalisaation* käsitteen (Kirstinä 2000b, 116; Fludernik 1996, 345–346).

Kaikesta käsitteeseen *fokalisaatio* kohdistetusta kritiikistä huolimatta kaksi nykyistä lukion oppikirjaa suosittelee sen käyttöä. Oppikirjassa *Kivijalka* käsite *fokalisaatio*

määritellään *Kirjallisuudentutkimuksen terminologiaa* -listassa (KJ, 45), joka on yksi alaluku oppikirjan kaunokirjallisuutta käsittelevässä opetuskokonaisuudessa. *Fokalisaatio*-käsitteeseen viitataan *näkökulma*-käsitteen yhteydessä (KJ, 46). Käsitteen todetaan olevan ”narratologian termejä” (KJ, 45). *Narratologia*-käsitettä ei oppikirjan *Kirjallisuudentutkimuksen terminologiaa* -listassa kuitenkaan määritellä, kuten ei käsitettä *kertojakaan* (ks. KJ, 44–48). *Fokalisaation* lisäksi oppikirjassa mainitaan samassa yhteydessä *fokusoija* (= ”se, jonka näkökulmasta asiat koetaan”) ja *fokus* (= ”asia, johon huomio kiinnittyy tai joka on kerronnassa keskipisteessä”). ” – – fokalisaatio tarkoittaa koko ilmiötä”, kiteytetään määritelmän lopuksi (KJ, 45). Oppikirjan mukaan se, että *eläytyvä kertoja* kuvaa henkilöiden näkökulmasta, heidän kauttaan asioita, on *fokalisaatiota* (KJ, 55). Kyseisiä käsitteitä *fokalisaatio*, *fokusoija* ja *fokus* ei kuitenkaan opeteta missään yhteydessä tarkemmin, eikä niitä hyödynnetä edes tehtävänannoissa (ks. KJH, 80–94). Ainoastaan *sisäisen fokalisaation* käsitettä käytetään harjoituskirjassa malliana-lyysissa (KJH, 89–91). Siitä on osattava tunnistaa ”kirjallisuusanalyttisiä käsitteitä”, kuten tehtävänannossa todetaan, mutta *fokalisaatio*-käsitteen soveltamista ei edellytetä (KJH, 91).

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 on oppikirjoista ainoa, joka opetustekstissä ja harjoituksissa paneutuu käsitteeseen *fokalisaatio*. Se esittelee käsitteen *fokalisaatio* käsitteen *näkökulma* avulla ja mainitsee molemmat myös hakemistossaan (LÄJK, 254, 255). Oppikirja toteaa ottavansa *näkökulma*-käsitteen tilalle ”näkökulmaa väljemmän” *fokalisaation* käsitteen. Sen ”avulla pyritään vastaamaan ei vain kysymykseen, kuka näkee tai ajattelee, vaan myös kysymykseen, kenen fakta on kyseessä: kuka antaa tunteelle ilmaisun, kenen maailmankatsomus tekstiä värittää”. (LÄJK, 28.) Käsitteet *ulkoisen fokalisaatio* ja *sisäinen fokalisaatio* opetetaan samassa yhteydessä:

Kun kerronta fokalisoituu tarinaan osallistumattoman kertojan kautta, puhutaan **ulkoisesta fokalisaatiosta**. **Sisäisessä fokalisaatiosta** – – tarina välittyy jonkun henkilön kokemuksen, havaintojen, ajatusten ja tunteiden kautta, vain kyseisen henkilön faktana. (LÄJK, 28.)

Määritelmä saattaa jäädä epäselväksi, koska sen yhteydessä ei ole esitetty esimerkkejä *ulkoisesta* ja *sisäisestä fokalisaatiosta*. On mahdollista, että oppilas saattaa ajatella *sisäisen fokalisaation* tarkoittavan ainoastaan tapauksia, joissa *kertojana* on *minäkertoja*, jolloin käsite on ymmärretty osittain väärin.

Oppikirjan harjoitustehtävissä pitää tutkia erilaisia tekstejä ja tarkastella, kenen näkökulmasta novelli on kirjoitettu tai miten eri tekstikatkelmissa *fokalisaatio* näkyy (LÄJK, 29–30). *Fokalisaatiota* joutuu *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjaa opiskeleva oppilas käsitteen tunnistamisen lisäksi myös soveltamaan tehtävässä, jossa on kirjoitettava annetusta uutistekstistä kertomus siten, että *kertoja* on ”häivytetty mahdollisimman huomaamattomaksi käyttämällä sisäistä fokalisaatiota” (LÄJK, 29). Oppilas, joka mahdollisesti ymmärtää *sisäisen fokalisaation* olevan pelkästään *minäkertojan* kerrontaa, on vaikeuksissa, koska *minäkertojan* häivyttäminen täydellisen huomaamattomaksi on *minäkertojaa* käytettäessä mahdottomuus.

5.3 Miten käsite *kerronta* liittyy kertojaan ja näkökulmaan?

Tarkasteltaessa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tapaa opettaa käsitteitä *kertoja* ja *näkökulma* ei voi olla pohtimatta, mitä oppikirjojen mukaan on *kerronta*, koska sekä *kertoja*- että *näkökulma*-käsitteen voi katsoa olevan *kerrontaan* kiinteästi liittyviä käsitteitä (Saariluoma 1987, 123).

Kysymys *kerronnasta* on kiinnostava myös siksi, että uudistetun äidinkielen ylioppilaskokeen kokeiluvaihetta raportoivassa julkaisussa *Lukutaitoa jäljittämässä* Lasse Koskela (2000b, 13) kiinnittää erityistä huomiota siihen, etteivät oppilaat tunne käsitettä *kerronta*, vaikka raportin mukaan *kerronnan* tarkastelua voi pitää keskeisenä asiana äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Koskela kirjoittaa, ettei oppilailla ”ollut mitään käsitystä siitä, mitä heidän olisi tullut tehdä” (mts. 44, 132), kun heidän piti tehdä havaintoja romaanikatkelman *kerronnasta*. Kyseistä käsitettä on käytetty myös äidinkielen valtakunnallisen preliminäärikokeen tehtävänannossa keväällä 2008 (PREL 2008).

Kirjallisuustieteellisenä käsitteenä käsite *kerronta* ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, ja siksi se vaatii lähemmän tarkastelun. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen hakemistojen ja opetustekstien perusteella näyttää nimittäin siltä, että eri oppikirjoissa ei opeteta käsitettä *kerronta* samalla tavalla, vaan sitä käytetään eri merkityksissä. Tästä syystä esimerkiksi käsitteet *suora kerronta*, *epäsuora kerronta* ja *vapaa epäsuora kerronta* ovat kouluopetuksen näkökulmasta erityisen kiinnostavia *kerronnan* alakäsitteitä, koska muun muassa niitä käytetään lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa *kerrontaa* opettaessa.

5.3.1 *Kerronta*-käsitteen käyttö oppikirjoissa

Tarkastelemalla lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tapaa esitellä käsitettä *kerronta* ja sen mahdollisia alakäsitteitä voi todeta, ettei oppikirjoissa ole yhtenäistä käsitystä siitä, mitä tarkoitetaan ja mistä puhutaan, kun puhutaan *kerronnasta*. Osa oppikirjoista pyrkii ohittaman koko *kerronta*-käsitteen määrittelyn tai esittelyn, osassa on näkyvissä eri kirjallisuustieteellisten lähestymistapojen vaikutusta. Oheisesta taulukosta (TAULUKKO 4) näkyy, mitä alakäsitteitä oppikirjoissa liitetään käsitteeseen *kerronta* ja miten käsite *kerronta* määritellään niissä.

Kerronta-käsitteen teoreettista taustaa

Käsite *kerronta* on arkikielessä yksiselitteinen ja huomaamaton käsite. Sen ymmärretään viittaavan yleisesti kertomiseen, suulliseen tai kirjalliseen. Samalla tavalla näennäisen ongelmattomasti kyseistä käsitettä käyttävät myös kieli- ja kirjallisuustieteilijät puhuesaan ”tekstin *kerronnasta*”. Myös kouluopetuksessa *kerronnan* käsite on käytössä, kun analysoidaan tekstejä ja eritellään erilaisten tekstien *kerrontaa*.

TAULUKKO 4 Mitä on *kerronta* lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen mukaan?

OPPIKIRJA	<i>kerronta</i> ja siihen liittyvät käsitteet	<i>kerronta</i> -käsitteen määritelmä
<i>Kieli ja tekstit 2 (KJT)</i>	<i>kerronnan keinot</i> mainitaan hakemistossa, ja ikään kuin sen alakäsitteiksi on lueteltu <i>dialogi, kuvaus, monologi</i> ja <i>suora kerronta</i> (KJT, 274)	– ei ole
<i>Kivijalka (KJ)</i>	– ei ole hakemistossa	– ei ole
<i>Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 (LÄJK)</i>	– <i>kerronnan keinot</i> (LÄJK, 254)	”Sitä, miten teksti tarinan välittää, kutsutaan <i>kerronnaksi, narraatioksi</i> .” (LÄJK, 26.)
<i>Lähde (L)</i>	– <i>kerronta</i> mainitaan hakemistossa (L, 559) – <i>kerronnan tyyli</i> opetustekstissä (L, 202)	”Juonta edistävän <i>kerronnan</i> ja kuvailun lisäksi teksteistä voi erottaa dialogeja eli vuoropuheluja.” (L, 187.)
<i>PisteUP (PUP)</i>	– <i>kerronta</i> mainitaan hakemistossa (PUP, 273); siihen liittyvinä käsitteinä <i>vuoropuhelu, kuvailu, henkilöiden ajatusten esittely, kielen vaihtelu</i> (PUP, 200)	” <i>Kerronta</i> vaihtelee teoksen sisällä. Siinä voi olla vuoropuhelua, kuvailua ja henkilöiden ajatusten esittelyä. Myös kielen vaihtelu kuuluu <i>kerronnan</i> tarkasteluun.” (PUP, 200.)
<i>Äidinkieli ja kirjallisuus (ÄJK)</i>	– <i>kerronta</i> mainitaan hakemistossa (ÄJK, 503); opetustekstissä sen yhteydessä mainitaan käsitteet <i>objektiivinen kerronta, kohtaaminen, repliikit, suora kerronta, kuvaus, vuoropuhelu eli dialogi, epäsuora kerronta</i> (ÄJK, 260)	” <i>Kerronta</i> ei yleensä jatku samanlaisena läpi teoksen. Joskus se antaa nopeasti – – tietoja, väliin se ikään kuin pysähtyy – – toisinaan <i>kerronta</i> antaa sijaa henkilöiden puheelle.” ÄJK, 260.)

Kerronta-käsitteen käyttö on peräisin jo Platonilta. Teoksessaan *Valtio* hän käyttää Sokratesta käsitteen määrittelijänä:

Eikö kaikki mitä tarinankertojat ja runoilijat esittävät, ole kertomusta menneistä, nykyisistä tai tulevista asioista? – – runoilija on itse puhujana eikä yritä herättää meissä vaikutelmaa, että puhujana on joku muu kuin hän. Mutta tämän jälkeen hän puhuu Khryseen suulla ja tekee kaikkensa saadakseen meidät kuvittelemaan, ettei puhujana ole Homeros vaan tuo iäkäs pappi. Ja tätä samaa esitystapaa hän käyttää miltei koko ajan – – Ja koko ajanhan on kyseessä *kerronta*, kertoipa hän eri henkilöiden puheita tai niiden välisiä jaksoja – – . (Platon, *Valtio*, 3. kirja, 94–95.)

Sokrateen esittämä *kerronnan* määritelmä on selvä: *kerronnalla* viitataan laajasti kertomuksen esittämiseen. Sokrates kuitenkin tarkentaa määritelmää keskustellessaan vanhemman veljensä Adeimantosin kanssa *kerronnasta* ja sen muodoista. Hän toteaa, että jos runoilija ”ei missään kohden itse vetäytyisi piiloon, silloin kaikki mitä hän runoilee ja kertoo, olisi syntynyt ilman jäljittelyä”. Tällainen *kerronta* on Sokrateen esityksen mukaan ”yksinkertaista kerrontaa”. ”Toisten suulla” puhuessaan runoilija ”jäljittelee”. (Platon, *Valtio*, 3. kirja, 95–96.) Sokrates korostaa näiden olevan *kerronnan* ”kaksi esitystapaa” (mts. 100). Näistä kahdesta esitystavasta välittömämpää ja aidompaa on Sokrateen mukaan runoilijan osuus verrattuna siihen, kun runoilija ”tekeytyy” joksikin toiseksi. Jälkimmäinen on ”jäljittelyä” ja siksi tavallaan epäluotettavampaa tai epäsuorempaa kuin runoilijan välitön ”yksinkertainen kerronta”. Tyypilliseen tapansa Sokrates johdattelee näin keskustelukumppaninsa hyväksymään tekemänsä loppupäätelmän: ”Kaikki runoilijat – – käyttävät siis joko jompaakumpaa näistä esitystavoista tai jonkinlaista sekatyylä, johon sisältyy kumpaakin” (mts. 101). Suomessa kielitieteessä ovat käytössä olleet sokraattisen perinteen mukaisesti Osmo Ikolan ehdottama käsite *sekaesitys* ja Arne Penttilän ehdotus *sekamuoto* (Hakulinen & al. 2004, 1405–1406).

Antiikin taideteoriasta peräisin oleva ajatus kirjallisuuden perusolemuksesta elämän ”jäljittelijänä” (*Aristoteles IX*, 168; Hosiainluoma 2003, 148–149, 585; Rimmon-Kenan 1991, 135–138; Genette 1986, 164, 171–173) johdattelee tarkastelemaan antiikin retoriikan *diegesis–mimesis* -jaottelua, joka on ollut länsimaisessa tutkimustraditiossa keskeinen teoreettinen lähtökohta niin lingvisteille kuin narratologeillekin heidän tarkastellessaan *kerronnan* käsitettä. *Diegesis–mimesis* -jaottelun kautta antiikin retoriikka on näin edelleen vahvasti mukana nykytieteissä.

Diegesistä on retorisen perinteen mukaan totuttu ajattelemaan *kertojan*, ennen kaikkea perinteisen *kaikkietävän kertojan* ilmaisualueena. *Diegesiksessä* runoilija tai *kertoja* on itse äänessä eli kertoo ”epäsuorasti”, mitä on tapahtunut ja mitä on sanottu: kaikki kertominen on olemukseltaan *diegeettistä*. *Kertojan* rooli tapahtumien organisoijana korostuu: *kertoja* on kommentoija ja välittäjä. *Mimeettisenä* on puolestaan nähty kaikki ne *kerronnan* osat, jotka joko ovat tai lähestyvät lingvistiltä piirteiltään *suoraa esitystä*. *Mimeettistä* on se, mikä ”jäljittelee” todellisuutta, luo illuusion siitä, että joku muu kuin *kertoja* puhuu. Esimerkiksi monologi ja dialogi ovat puhtaasti *mimesistä*. (Kantokorpi & al. 1998, 161–162.)

Näin ollen epäsuoruus ilmentää *diegesistä* eli *kertojan* jonkinasteista välittävää roolia, suoruus eli *mimesis* puolestaan lainaamista, siteeraamista, ”transskriptiota sellaisenaan” (Kantokorpi & al. 1998, 163). Merkille pantavaa on, että Sokrates näkee ”jäljittelyn”, *mimesiksen*, epäluotettavampana ja epäsuorempana esitystapana kuin runoilijan ”yksinkertaisen *kerronnan*”, kun taas retorisessa, kielellisiä piirteitä painottavassa perinteessä *mimesis* ymmärretäänkin täysin vastakkaisesti ikään kuin suorempana ja välittömämpänä esitystapana, *suorana esityksenä*. Kyseisen *diegesis–mimesis* -jaottelun kautta päästään oppikirjojen opettamia käsitteitä tarkasteltaessa myös niiden narratologisten käsitteiden jäljille, joissa painottuu kielitieteellinen näkökulma.

Kertomisen viisi perusmuotoa

Sokrateen käyttämä käsite ”yksinkertainen kerronta” johdattelee tarkastelemaan myös toista länsimaisessa kirjallisuudentutkimuksessa vaikuttanutta lähestymistapaa *kerronnan* käsitteeseen. Robert Petsch (1937) on esitellyt niin sanotut *kerronnan perusmuodot* (”epische Grundformen”), jotka ovat erilaisia esitystapoja, ikään kuin kertomuksen osatekijöitä. Suomalaiseen kirjallisuudentutkimukseen ne on vakiinnuttanut Rafael Koskimies *Yleisessä runousopissaan* (1937) puhumalla *eepillisen tyylin perusmuodoista* (Koskimies 1962, 216). Koskimiehen mukaan käänös vastaa Petschin myöhemmin käyttämää käsitettä ”epische Darbietungsformen” (mts. 297).

Kyseisiä perusmuotoja on viisi: 1. *kertominen* (”Bericht”), 2. *kuvaileva esitys* eli *kuvaus*, 3. *vuoropuhelu* eli *dialogi*, 4. *kuva* eli *eepillinen tilanne* ja 5. *kohtaus* (”Szene”) (Koskimies 1962, 217). Koskimies tuo selvästi esiin, että kyseisessä *eepillisen tyylin perusmuotojen* määrittelyssä käsitettä *kertominen* käytetään **rajoitetussa merkityksessä** (mt). Hän toteaa ”selvyyden vuoksi toisinaan nimittävänsä” *kertomista* ”**suoraksi kertomatavaksi**”, joka on hänen mukaansa ”asiallista, tavallaan hieman abstraktista ja yleispiirteistä selontekoa, jota yksityiskohdat eivät viivytä, vaan joka ikään kuin suoraa linjaa kulkien palvelee kertojan tarkoitusperiä” (mt.).

Näin rajattuna ja ymmärrettynä *kertominen* vastaa osittain Sokrateen esittämää näkemystä ”yksinkertaisesta kertomisesta”: kaikki, mitä runoilija ”runoilee ja kertoo”, on syntynyt ilman ”jäljittelyä” (Platon, *Valtio*, 3. kirja, 96). *Kertominen* on tämän tarkastelutavan mukaan ”puhdasta kertomista” (Koskimies 1962, 217), ”eräänlaista historiallista toteamista”, jossa ”ominainen imperfektimuoto kuuluu kiinteästi asiaan” (mts. 218). Siksi Koskimies nimittääkin sitä ”suoraksi kertomatavaksi” (mts. 217).

Petschin ja Koskimiehen jaottelua ja määrittelyjä noudattaen on Marja-Leena Vainionpää esittänyt teoksessaan *Kirjallisuustieteen perusteita* (1974) samat *eepillisen tyylin perusmuodot* kuin Koskimies; kuitenkin sillä erotuksella, että Vainionpää puhuu ***kertomisen muodoista***, ei *eepillisen tyylin perusmuodoista*. Lisäksi Vainionpään luettelossa Koskimiehen käyttämä käsite *kertominen* (”Bericht”) on korvattu käsitteellä ***kerronta*** ja sen tasavertaisiksi synonyymeiksi on annettu käsitteet ***suora kerronta*** ja ***suora kertomatapa*** (mts. 93). Merkille pantavaa tässä yhteydessä on se, että Koskimies (1962, 217) käyttää käsitettä ”suora kertomatapa” lainausmerkeissä selventävänä synonyymina käsitteelle *kertominen*, kun taas Vainionpää käyttää käsitteitä *kerronta*, *suora kerronta* ja *suora kertomatapa* ilman lainausmerkkejä, toistensa synonyymeina. Myöhemmin ilmesytyneessä teoksessaan *Johdatus kirjallisuustieteeseen* (1986) Marja-Leena Palmgren (ent. Vainionpää) on kuitenkin hylännyt käyttämänsä käsitteen *suora kerronta*, eli *kerronnan* synonyymina on pelkästään käsite *suora kertomatapa* (mts. 205). Lisäksi Palmgren puhuukin ***kertomisen perusmuodoista*** aiemman ***kertomisen muodot*** sijaan ja toteaa: ”Nykyisin näihin on alettu lisätä uudemmalle epiikalle ominaisia kertomistapoja – – ” (mt.). *Tajunnanvirtatekniikka* ja *eläytymisesitys* (mts. 205, 214–221) ovat Palmgrenin lisäyksiä Petschin ja Koskimiehen listaan (vrt. Vainionpää 1974, 97–98).

Kuten edellä esitetystä käy ilmi, käsite *kerronta* ei ole kirjallisuustieteellisesti yksiselitteinen käsite eikä tyhjentävästi määriteltävissä. *Kerronta*-käsitteen esiintymistä lu-

kion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kartoittavasta **TAULUKOSTA 4** näkyy hyvin, että kyseiset oppikirjat ovat saaneet vaikutteita *kerronta*-käsitteen määrittelyyn ja käyttöön monesta eri lähteestä.

Kertomisen perusmuodot oppikirjoissa

Kuten **TAULUKON 4** perusteella voi päätellä, on Koskimiehen ja Vainionpään (myöh. Palmgren) esityksiä *kertomisen perusmuodoista* käytetty lähteinä oppikirjoja laadittaessa. Oppikirjassa *Lähde* on hakemistosta löydettävissä käsite *kerronta* (L, 559), ja sitä käsitellään alaluvussa *Kerronta, kuvaus ja dialogi* (L, 187–188). *Kuvaus* ja *dialogi* on oppikirjan otsikossa esitetty luettelomaisesti rinnakkaisina käsitteinä käsitteelle *kerronta*, mikä viittaa siihen, että *kerronta* ymmärretään tässä yhteydessä yhdeksi *kertomisen perusmuodoksi*:

Kaunokirjallisuuden tapaa kertoa voi erotella sen mukaan, missä kohdissa kerrotaan tapahtumia eli missä juoni etenee ja milloin taas kuvataan ympäristöjä tai henkilöitä. Juonta edistävän kerronnan ja kuvailun lisäksi teksteistä voi erottaa dialogeja eli vuoropuheluita. (L, 187.)

Myös oppikirjan tehtävistössä harjoitellaan *kerronnan, kuvauksen ja dialogin* erottamista (L, 187).

Oppikirja *Lähde* puhuu lisäksi *kerronnan* tyylistä, jota se pohdiskelee käsitellessään *kertojaa ja näkökulmaa*:

KERRONNAN tyyliä voi kuvailla esimerkiksi sananvalintojen, lauserakenteiden, kertojan asenteen sekä ajallisen tai loogisen järjestyksen perusteella. Jos kerronnassa viljellään runsaasti puhekielistä dialogia tai takaumia, novelli on tyyliältään aivan toisenlainen kuin alusta loppuun etenevä juoninovelli, jossa kuuluu vain kertojan ääni.

Päästäksesi selville kirjailijan tyylistä paneudu hänen teostensa kieleen. Tiettyssä novellissa näkyvä kerronnan sävy voi olla koko kirjailijan tuotannolle ominainen ilmaisutyyli. (L, 202.)

Oppikirjan *Lähde* avulla oppilaan on tämän määritelmän lukemisen jälkeen vaikea käsittää, mitä tarkoitetaan käsitteellä *kerronta*: *kerronta* ei ole pelkästään juonta edistävä kertomisen tapa, *kertomisen muoto*, vaan se kytkeytyy niin kieleen, kertojaratkaisuun, *dialogiin* kuin tyyliinkin. Tässä yhteydessä ja näin esitettynä kaunokirjallisuuden kerrontatavoista oppikirjassa esitetty kolmijako *kerronta, kuvaus* ja *dialogi* (L, 187) näyttäytyy käsittämättömänä. Syynä on se, että samaa käsitettä *kerronta* käytetään oppikirjassa kahdessa eri merkityksessä.

Myös oppikirjassa *PisteUP* sivutaan perinteistä ajatusta *kertomisen perusmuodoista*, mutta käsitettä *kerronta* käytetään myös sen laajemmassa, arkikielisessä merkityksessä:

Kerronta vaihtelee teoksen sisällä. Siinä voi olla vuoropuhelua, kuvailua ja henkilöiden ajatusten esittelyä. Myös kielen vaihtelu kuuluu kerronnan tarkasteluun. (PUP, 200.)

Kerronnan määritelmä on epämääräinen, mutta siitä kuitenkin paljastuu taustateoria-
na myös *kertomisen perusmuodot* -luokittelu, joskin vajavaisena. Määritelmän ilmaisu ”kielen vaihtelu” on sumea ja monitulkintainen, koska opetustekstistä ei käy ilmi, minkälaiseen tai kenen ”kielen vaihteluun” siinä viitataan. Käsitteen *kerronta* lisäksi ”proosan **kerrontakeinoina**” esitellään *nimet, henkilöt, aika, kesto, takauma, miljöo (ympäristö), kertoja, aukko, motiivi, aihe, teema ja tulkinta* (PUP, 200–201). Ne ovat oppikirjan mukaan tarkastelun apuna, koska ”proosaa on tapana niin sanotusti lähilukea” (PUP, 195). *PisteUP*-oppikirjan tehtävissä ei hyödynnetä eikä käytetä lainkaan käsitettä *kerronta*.

Kivijalka-oppikirjassa *kerronta*-käsitettä käytetään kahdessa eri merkityksessä. Tehtävänannossa kysytään: ”Mikä on **kerronnan, kuvauksen ja dialogin** suhde?” (KJH, 87.) Oppilaan olisi tiedettävä, että käsite *kerronta* viittaa kyseisessä tehtävässä *kertomisen perusmuotoihin* (Vainionpää 1974; 93–98; Palmgren 1986, 205–221). Sekaannusta aiheuttaa se, että samassa tehtävässä kehoitetaan pohtimaan, onko analysoitavan novellin **kerronnassa** huumoria (KJH, 88). Tehtävä on käsitteiden määrittelyn näkökulmasta hankala, koska oppikirjassa ei ole opetettu *kertomisen perusmuotoja* eikä selitetty, että käsitettä *kerronta* voidaan käyttää joko laajasti (esim. KJH, 85) tai rajatummassa merkityksessä viittaamassa yhteen *kertomisen perusmuodoista*.

Vaikka *Kivijalka*-oppikirjassa esitellään erikseen kirjallisuudentutkimuksen terminologiaa (KJ, 44–48), *kertomisen perusmuotoja* kuvaavia käsitteitä *kerronta, kuvaus* ja *dialogi* ei kyseisestä listasta löydy. Käsite *kuvaus* sen sijaan määritellään esiteltäessä *ajan* merkitystä kertomuksessa (KJ, 56). *Kuvaus* kerronnallisesta *ajasta* puhuttaessa viittaa narratologiseen lähestymistapaa, mikä on tieteellisenä paradigmana aivan toinen kuin *kerronnan perusmuotojen* taustalla oleva. Näin *Kivijalka*-oppikirjassa yhdistetään perinteistä *kertomisen perusmuotojen* käsitteistöä narratologiseen käsitteistöön ottamatta huomioon, että siinä käsite *kerronta* määritellään täysin eri tavoin.

Kieli ja tekstit 2 -oppikirjassa on samankaltaista eri lähestymistapojen ja käsitteiden sekaannusta aiheuttavaa yhdistelyä kuin *Kivijalassa*. *Kerrontaa* ei mainita *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjan hakemistossa hakusanana, mutta *kerronnan keinot* mainitaan, ja alakäsitteiksi on lueteltu *dialogi, kuvaus, monologi* ja *suora kerronta* (KJT, 274) eli osittain perinteiset *kertomisen perusmuodot* (vrt. Koskimies 1962, 217). Oppikirjan sivulla, jolle hakemisto ohjaa *kerronnan keinoja* opiskelevan, ei kuitenkaan kyseisiä käsitteitä esitellä eikä opeteta lainkaan.

Laajempaan *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjan jaksoon *Tarina saa muodon* (KJT, 36–58) kuuluvassa luvussa *Tapahtumasta ja tilanteesta toiseen* käsite *kerronnan keinot* on sen sijaan mainittu kahdesti. Aluksi todetaan kirjailijan valitsevan ”ilmaisut, kerronnan keinot, tyylin ja kirjallisuuden lajin, jolla hän tarinansa kertoo” (KJT, 36). Käsitteet ”ilmaisut”, ”kerronnan keinot”, ”tyyli” ja ”kirjallisuuden laji” ovat opetustekstin perusteella rinnasteisia käsitteitä, joten tästä seuraa, etteivät esimerkiksi ”ilmaisut” ole oppikirjan mukaan *kerronnan keinoja*. Lisäksi myöhemmin samalla sivulla sanotaan *takaumien* ja

ennakointien kerronnan keinoina ”laajentavan tarinan aikasuhteita”. Käsitteet *takauma* ja *ennakointi* ovat narratologisia *ajan* analysoimisessa käytettyjä *kerronnan* käsitteitä (Rimmon-Kenan 1983, 61). Muuten käsitettä *kerronta* käytetään oppikirjassa laajassa merkityksessään puhuttaessa kaunokirjallisista teksteistä ja niiden tavasta kertoa: ”Varsinkin modernissa kaunokirjallisuudessa kerronta liikkuu ajassa vapaasti, noudattamatta lineaarista aikajärjestystä” (KJT, 36; myös KJT, 63).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppikirjasarjan *Käsikirjassa* käsite *kerronta* on hakemistossa, ja opetustekstissä se esitellään väliotsikon ”*Kerronta*” alla yhtenä ”työvälineenä proosan erittelyyn” ikään kuin yleiskäsitteenä kuvaamassa proosatekstin tapaa kertoa. Samanveroisina käsitteinä esitetään samassa yhteydessä käsitteet *kertoja* ja *näkökulma* (ÄJK, 256–263). Käsitettä *kerronta* ei näin ollen varsinaisesti määritellä oppikirjassa, vaan sitä käytetään sen laajassa merkityksessä:

Kerronta ei yleensä jatku samanlaisena läpi teoksen. Joskus se antaa nopeasti ja tiiviisti kertomuksen etenemisen kannalta välttämättömiä tietoja, väliin se ikään kuin pysähtyy tarkastelemaan jotakin asiaa, ja toisinaan kerronta antaa sijaa henkilöiden puheelle. (ÄJK, 260.)

Käsikirja kehottaa lukijaa tarkastelemaan aina ”**kerronnan** etenemisen tapaa” (mt.). Näin käytettynä käsitteenä *kerronta* viittaa yleisesti kertomiseen, ei rajatusti siten kuin *kertomisen perusmuodoista* puhuttaessa kyseinen käsite määritellään (Palmgren 1986, 205). Myös *Äidinkieli ja kirjallisuus* -oppikirjasarjan kurssivihkossa todetaan, että hyvä lukija kiinnittää huomionsa siihen, mitä kerrotaan ja miten kerrotaan (ÄJKH, 54). *Kerronnan* käsitettä käytetäänkin oppikirjan harjoitustehtävissä jonkinlaisena kattoterminä ja arkikielen käsitteenä, kun tehtävänannot kehottavat tekemään havaintoja **kerronnasta** eli esimerkiksi *kertojan* persoonasta, kerrontatavasta ja näkökulmasta (ÄJKH, 83, 89, 92).

Kerronnan tarkasteluun sopivina käsitteinä oppikirja kuitenkin esittelee varsinaisesti seuraavat käsitteet: *objektiivinen kerronta*, *kohtaus*, *repliikki*, *suora kerronta*, *kuvaus*, *vuoropuhelu* eli *dialogi* ja *epäsuora kerronta* (ÄJK, 260). Ne näyttäytyvät *Käsikirjassa* käsitteen *kerronta* alakäsitteinä, joiden oppikirjan lukija voi päätellä kuvaavan niitä *kertomisen perusmuotoja*, joista proosatekstin *kerronta* rakentuu. Osittain *Käsikirjan* esittelemät käsitteet ovat samoja kuin Koskimiehen (1962, 217) ja Palmgrenin (1986, 205–221) esittämät *kertomisen perusmuodot*, mutta käsitteet *objektiivinen kerronta*, *epäsuora kerronta* ja *repliikki* eivät niihin kuulu. Kurssivihkon tehtävänannosta käy kuitenkin ilmi, että *kerrontaa* analysoidaan tarkastelemalla sen ”osia”, eli tällä viitataan *kerronnan perusmuotoihin*: ”Mistä osista kerronta rakentuu? Mitä asioita ja tapahtumia kuvataan tarkasti? Miksi juuri niihin on pysähdytty?” (ÄJKH, 87). Kyseisten käsitteiden eli *kerronnan* ”osien” väliset keskinäiset suhteet eivät ole kuitenkaan helposti hahmotettavissa oppikirjan määritelmien perusteella, koska *Käsikirjan* luettelemien *kerronnan* käsitteiden teoriatausta osoittautuu kirjavaksi.

Käsitteiden *kuvaus*, *kohtaus*, *dialogi* ja *repliikki* päällekkäisyys on ilmeistä (ÄJK, 260). *Kuvaus* liittyy oppikirjan määritelmän perusteella *kerrontaan*, koska se ”pysäyttää juonen etenemisen” ja siinä ”seisahdutaan katselemaan tarkemmin jotakin asiaa”,

kerronnasta ja *vuoropuhelusta* rakentuu puolestaan *kohtaus* siten, että ”kerronta antaa valmistavaa tietoa, sitten on dialogijakso, jonka jälkeen siirrytään taas muihin asioihin” (mt.). Opetustekstin mukaan *dialogi* eli *vuoropuhelu* rakentuu *replikeistä* (mt.). Käsitteen *repliikki* tarpeellisuus proosa-analyysin käsitteenä jää kuitenkin tässä yhteydessä epäselväksi; yleensä se mielletään kirjallisuustieteellisenä käsitteenä ennemminkin draama-analyysin käsitteeksi. Harjoitustehtävissä etsitäänkin esimerkkejä pelkästään *kuvauksesta* ja *dialogista* (ÄJKH, 54).

Myös käsitteet *objektiivinen kerronta*, *suora kerronta* ja *epäsuora kerronta* ovat *Käsikirjassa* käsitteen *kerronta* alakäsitteinä epäselviä, koska määritelmiensä perusteella ne vaikuttavat osittain päällekkäisiltä. *Objektiivinen kerronta* on oppikirjan määritelmän mukaan sitä, että *kertoja* pysyy huomaamattomana, vaikka tekeekin valinnat ja päätökset siitä, mitä kerrotaan ja miten kerrotaan. *Suora kerronta* on oppikirjan mukaan puolestaan sitä, kun ”kertoja selostaa tapahtumia” (ÄJK, 260). Määritelmästä ei käy ilmi, miten *suora kerronta* poikkeaa *objektiivisesta kerronnasta*.

Kurssivihkon tehtävänannoissa käsitettä *kerronta* käytetäänkin kahdessa eri merkityksessä. Joissakin tehtävissä käsite *kerronta* viittaa laajasti kyseisen tekstin kertojaratkaisuun (ÄJKH 83, 89, 92), ei *kertomisen perusmuotoihin*. Tehtävänannossa puhutaan esimerkiksi ”**kerronnan** vastakkainasetteluista” ja kehoitetaan etsimään **kerronnasta** ”vastakohtaisia pareja (esimerkiksi lämmin–kylmä)” ja pohtimaan, mitä niistä voi päätellä, miten ne vaikuttavat lukijaan ja mitkä niistä tuntuvat lukijasta merkityksellisiltä (ÄJKH, 81). Osassa tehtävistä erotetaan toisistaan tiukasti *kieli* ja *kerronta*: ”Millä kielen ja kerronnan keinoilla eri tunnelmat on luotu? Miten kieli ja kerronta vaikuttavat lukijaan?” (ÄJKH, 87.) Näin esitettynä **kielen** tarkastelu ei näytä kuuluvan *kerronnan* tarkasteluun, mikä on teoreettisesti ajatellen mahdotonta, koska *kertomisen perusmuodot* -jaottelu, joka on selvästi ollut oppikirjan *kerronta*-määritelmän taustalla, pohjautuu myös kielelliseen analyysiin (Vainionpää 1974, 93; Koskimies 1962, 216–224).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppikirjasarjan *Käsikirjan* tapa opettaa käsitettä *kerronta* on sekava, koska se esittelee käsitteen *kerronta* samantapaisena määriteltävänä käsitteenä kuin esimerkiksi käsitteen *kertoja*. Luetellessaan *kerronnan* yhteydessä käsitteet *objektiivinen kerronta*, *kohtaus*, *repliikki*, *suora kerronta*, *kuvaukset*, *vuoropuhelu* eli *dialogi* ja *epäsuora kerronta* oppilas mieltää ne samalla tavalla normatiivisesti alakäsitteiksi kuin oppikirjan esittelemät *kertoja*-käsitteen alakäsitteet *minäkertoja* ja *kaikkittietävä kertoja* (ÄJK, 259). *Kerrontaan* liittyvät käsitteet osoittautuvat määriteltäessä epäselviksi käsitteiksi osittain myös siksi, että oppikirjan mukaan *kielen* tarkastelu ei kuulu *kerronnan* tarkasteluun.

Oppikirjan lähtökohtana narratologinen lähestymistapa

Narratologisesti ajatellen *kerronta* kuvaa sitä prosessia, jossa *tarina* muuttuu *tekstiksi*, eli *kerrontaa* on näin ollen se, miten *tarina* kerrotaan (Ikonen 2001, 186; Kantokorpi & al. 1998, 110–112; Rimmon-Kenan 1991, 9, 170; Rojola & Koskela 1997, 57). Tämä jaottelu, perinteinen ”a what and a way” -ajattelu, on lähtökohta monella narratologisesti suuntautuneella tutkijalla (esim. Chatman 1978, 9).

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 -oppikirjassa ote on selvästi narratologinen eli siinä paneudutaan *kerronnan keinoihin*, vaikka hakemistossa ei olekaan käsitettä *kerronta* ja esimerkiksi käsitteet *teksti* ja *kerronta* esitetään synonyymisina (LÄJK, 35). Oppikirjan opetustekstin otsikoinnissa *kerronta* kuitenkin mainitaan (mt. 25). *Kerronnan keinot* -jakson (LÄJK, 25–36) alkupuolella on tietotekstilaatikko otsikolla *Kertomuksen lukijaksi*, ja siinä *kerronta* määritellään narratologisen näkemyksen mukaisesti:

Lukeminen on sitä, että näkee kirjaimia ja sanoja, näkee ja lukee tekstin. Tarinaksi teksti muuttuu vasta lukijan tajunnassa: tietojensa ja kokemustensa pohjalta lukija muodostaa kuvan tapahtumaympäristöstä ja henkilöistä, kehittelee mielessään myös tapahtumien ajallisen järjestyksen. Sitä, miten teksti tarinan välittää, kutsutaan **kerronnaksi**, narraatioksi. (LÄJK, 26.)

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 -oppikirjan *kerronnan keinot* määritelmästä voi huomata, miten eri teorioiden käsitteet siirtyvät yllättävän nopeasti oppikirjoihin: proosatekstin *kerronnan keinot* ovat oppikirjan mukaan ”erilaiset kertojaratkaisut, ajan kuvaaminen ja aukon jättäminen” (LÄJK, 25) Käsite *aukko* esiintyy myös otsikossa käsitteen *kerronta* yhteydessä: *Aukko kerronnan keinona* (LÄJK, 32). Narratologian vakiinnuttama käsite *tekstin aukko* tai *tekstin halkeama, epämääräisyyskohta*, on ollut kyseisessä oppikirjasarjassa käytössä jo 1990-luvun alkupuolelta asti. Narratologista käsitteistöä tuntevalle ”aukosta” puhuminen on luontevaa, mutta lukiolaisessa voi herättää ihmetystä, jos *kerronnan keinoksi* sanotaan ”aukon jättämistä”, kuten oppikirja määritelmässään toteaa (LÄJK, 25), koska oppilaille käsite *aukko* ei välttämättä ole kirjallisuustieteellinen käsite vaan konkreettinen arkikielen käsite. *Aukko* kirjallisuustieteellisenä käsitteenä ei myöskään ole ongelmaton (Vainikkala 2004, 15–37), ja siksi sen käyttöä oppikirjoissa tulisi harkita.

Lisäksi *kerronnan* käsite yhdistetään *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjassa *fokalisaation* käsitteeseen, kuten otsikko *Kerronta välittyä fokalisaation kautta* osoittaa (LÄJK, 28). Oppikirjan hakemistossa ei kuitenkaan ole lainkaan narratologiassa keskeisenä pidettyä käsitettä *vapaa epäsuora kerronta*, vaikka oppikirja on lähtökohdiltaan narratologinen ja vaikka *fokalisaation* käsite liittyy kiinteästi *vapaan epäsuoran kerronnan* käsitteeseen.

5.3.2 *Vapaa epäsuora kerronta* -käsitteen problematiikkaa

Yksi kiinnostava, mutta myös sekaannusta aiheuttava *kerronnan* käsite on narratologiassa keskeinen *vapaan epäsuoran kerronnan* käsite, joka opetetaan ainoastaan yhdessä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa. Muissa kyseistä ilmiötä opetetaan tukeutumalla muihin käsitteisiin. Käsitteen nimi ei ole täysin vakiintunut: *vapaan epäsuoran kerronnan* rinnalla käytetään myös käsitettä *vapaa epäsuora esitys* (Kantokorpi & al., 166).

Vapaa epäsuora kerronta -käsitteen avulla kuvataan sitä, miten kaunokirjallisuudessa ”tunkeudutaan ihmismielen yksityisalueelle” eli miten kirjallisuus kuvaa puhuttua pu-

hetta ja ääneen lausumattomia ajatuksia, koska fiktiossa *kertoja* pystyy välittämään lukijalle henkilöiden tietoisuuden ei-kielellisten alueiden materiaalia: aistimuksia, tunnetiloja, ääneen lausumattomia havaintoja, haaveita, unia jne. Kirjallisuudentutkimuksessa niitä *kerronnan* muotoja, joiden avulla kuvataan henkilöiden ei-kielennettyä tietoisuutta, on lähestytty käyttämällä myös muita käsitteitä (Cohn 1978; Kantokorpi & al. 1998, 161–171).

Narratologisen käsitteen *vapaa epäsuora kerronta* teoreettiset juuret ovat antiikin retoriikassa, sen esittämässä ajatuksessa *diegesiksestä* ja *mimesiksestä*. Retoriikan perinteen mukaan puheen ja ajattelun kertomisen muodot asettuvat välille *diegeettinen tiivistys – epäsuora kerronta – vapaa epäsuora kerronta – suora puhe (monologi, dialogi)*. *Diegeettinen tiivistys* on kerronnan perusmuoto. Se on ajateltavissa ”epäsuoraksi kerronaksi” siinä mielessä, että *kertoja* toimii välittäjänä. (Kantokorpi & al. 1998, 162–163, 166.) *Vapaa epäsuora kerronta* luo voimakkaan mimeettisen illuusion ja on siksi lähellä *suoraa puhetta* eli *monologia* ja *dialogia*. On kuitenkin huomattava, etteivät *vapaan epäsuoran kerronnan* jaksot välttämättä ole tekstissä yhtäjaksoisia eivätkä edes pitkiä vaan liukuvia; välillä voi olla muita kerronnan muotoja (mts. 168; ks. myös Rimmon-Kenan 1991, 138–140).

Vapaa epäsuora esitys/kerronta on ollut kirjallisuudentutkijoiden ja lingvistien jatkuvan mielenkiinnon kohteena (ks. Cohn 1978; Fludernik 1996, 181–184; Kantokorpi & al. 1998, 169; Karvonen 1995, 54–59; Kirstinä 2000b, 117–118; Lehtimäki 2009, 39–40; Rimmon-Kenan 1991, 140, 146–148; Tammi 1986, 26; Vainikkala 2004, 34–35), koska periaatteessa kyseisessä käsitteessä voi nähdä kiteytyvän koko kirjallisuuden olemuksen problematiikan. Väitetään, että *vapaa epäsuora kerronta* on kirjallisuuden tärkein tunnusmerkki ja fiktion olemassaolon edellytys. Sitä pidetään jopa ehtona sille, että tekstiä voi pitää kirjallisuutena. (Rimmon-Kenan 1991, 146–147.)

Narratologinen vapaa epäsuora esitys/kerronta -käsite

Narratologit tarkastelevat *vapaata epäsuoraa esitystä/kerrontaa* tärkeänä tekstin tulkitaan vaikuttavana kerrontateknisenä keinona. Se viittaa niihin kerronnan jaksoihin, joissa ei siteerata *suoran* eikä *epäsuoran esityksen* ehtojen mukaisesti henkilöä vaan siten, että *kertojan* puheeseen on ikään kuin sekoittunut henkilön ääni niin, että osa on mielletävissä henkilön puheeksi (Karvonen 1995, 54). Kerronnallisena keinona *vapaa epäsuora kerronta* on mielenkiintoinen siksi, että se antaa tilaa henkilöhahmojen äänelle, jolloin lukija *vapaan epäsuoran kerronnan* ansiosta kokee henkilöhahmon läheisemmäksi. On sanottu, että voidaan puhua *vapaasta epäsuorasta kerronnasta*, kun teksti voidaan pronominimuutoksin ”kääntää” henkilön monologiksi (Kantokorpi & al. 1998, 168).

Myös *sisäinen monologi* on määritelty *suoran* ja *epäsuoran esityksen* välimuodoksi, eli sen voidaan myös katsoa liikkuvan samalla esitystavan alueella kuin *vapaa epäsuora esitys* (Hosiaisuus 2003, 847–848; ks. myös Genette 1980, 193; Chatman 1978, 181, 189). Ensimmäisen persoonan verbimuotoa hyödyntävä *sisäinen monologi* on määritelty *vapaaksi suoraksi esitykseksi* (Chatman 1978, 181; Rimmon-Kenan 1991, 140). Kirjallisuusteoreetikot toteavat *vapaan epäsuoran esityksen* soveltuvan myös *tajunnanvir-*

ran ”esittämisen välineeksi” (Rimmon-Kenan 1991, 145), koska *vapaa epäsuora esitys* mahdollistaa henkilöiden ajatusten ja puheen idiolektisten piirteiden esittämisen (mt.). Käsitteiden *tajunnanvirtateknikka* ja *sisäinen monologi* välille onkin vaikea tehdä tarkkaa eroa (Hosiaisuus 2003, 848, 904).

Periaatteessa *vapaata epäsuoraa esitystä* on myös arkipuheessa ja muissakin diskursseissa. Keskeinen merkitys kaunokirjallisuudessa *vapaalla epäsuoralla kerronnalla* on kuitenkin siksi, että se mahdollistaa moniäänisyyden ja sitä kautta monitulkintaisuuden (Rimmon-Kenan 1991, 146–148; Kantokorpi & al. 1998, 169). *Vapaa epäsuora esitys* tuo tekstiin eri henkilöiden ajatusten ja asenteiden moninaisuuden, mikä rikastaa tulkintaa (Kantokorpi & al. 1998, 168–169). Se synnyttää myös ”ironista välimatkaa”. Yhtenä *vapaan epäsuoran esityksen* keskeisenä tehtävänä tekstissä pidetäänkin ironisen vaikutelman rakentamista (mts. 170; Rimmon-Kenan 1991, 144–145).

Vapaa epäsuora esitys on ennen kaikkea lingvistisen tutkimuksen aluetta: tarkastelun kohteena ovat kerronnan piirteet, joissa on nähtävissä niin *kertojan* epäsuoran diskurssin kuin kerrotussa maailmassa elävän henkilöihahmon diskurssin yhdistymistä. Pekka Tammi (1985, 14) puhuukin ”kertojan ja henkilön diskurssista”. Ilmiössä toteutuu tavallaan ”kaksiäänisyys” (Kantokorpi & al. 1998, 169).

Vapaa epäsuora kerronta -käsitteen kielitieteellistä taustaa

Kielitieteellisesti ajatellen puhutussa tai kirjoitetussa tekstissä voi havaita, että jokin osa siinä on ”peräisin muusta lähteestä” eli *referoitua*. Referointitapoja voidaan ajatella olevan erilaisia sen mukaan, miten *referaatti* sulautuu tekstiin. (Hakulinen & al. 2004, 1400; Karvonen 1995, 54.) Siinä, miten referoitu osuus milloinkin asettuu muun ympäröivän tekstin osaksi, on antiikin retoriikan tapaan erotettavissa edelleen kaksi perusolottuvuutta: *suora esitys* (”oratio directa” = ”suora puhe”) ja *epäsuora esitys* (”oratio obliqua”) (Hakulinen & al. 2004, 1399):

— — referointitavat on vanhastaan jaettu kahtia sillä perusteella, onko referaatti esitetty toisen sanoman sanatarkkana sitaattina, suorana esityksenä, vai esittääkö se kertojan tulkinnan aiemmin sanotusta, jolloin sitä on muokattu ja se on syntaktisesti integroitu johtoilmukseen. Tällöin kyseessä on epäsuora esitys. (Hakulinen & al. 2004, 1401.)

Suora esitys ”ikään kuin siirtää alkuperäisen puheen sellaisenaan keskelle meneillään olevaa kerrontaa: se esittää mimeettisesti eli demonstroi aiempaa sanomaa” (Hakulinen & al. 2004, 1401). *Suora esitys* tarkoittaa siis sitä, että tekstissä imitoidaan, jäljitellään, oikeaa puhetta, joko henkilöiden monologia tai dialogia (Murfin & Ray 1998, 70). *Monologissa* ja *dialogissa* jäljittely on vahvimmillaan; ne ovat ”suoraa puhetta”, eli siinä mielessä *mimesistä* (Kantokorpi & al. 1998, 163). *Suoran esityksen* vastakohta on *epäsuora esitys*, mutta tarkempi jännevälön erottelu näiden kahden välillä on kielitieteellisesti hienojakoisempaa ja samalla monimutkaisempaa kouluopetuksen näkökulmasta.

Lingvistit käyttävät *suoran* ja *epäsuoran esityksen* lisäksi käsitteitä *vapaa suora esitys* ja *vapaa epäsuora esitys* (Hakulinen & al. 2004, 1400–1401). *Vapaa suora esitys* on määritelty seuraavasti: ”Silloin kun kerrontaan liittyy toisen puheen tai ajattelun suuraa referointia ilman puhumista ilmaisevaa verbiä tai muuta vastaavaa johtoilmausta, kyseessä on vapaa suora esitys ” (mts. 1403), esim. ”*Tyttö tuijotti koiraa. Meinaakohan se hyökätä?*” (ISK). Käsitettä *vapaa epäsuora esitys* käytetään kielitieteilijöiden mukaan nimenomaan kaunokirjallisten tekstien yhteydessä kuvaamassa kerrontaa, jossa näkökulmat ”limittyvät” (mts. 1413–1414): ”*Veikko huokaisi syvään päästyään mökille. Täällä hän voisi vihdoinkin hengittää vapaasti*” (ISK). Lingvistikilta piirteiltään *vapaa epäsuora esitys* yhdistää *suoran* ja *epäsuoran esityksen* piirteitä ja asettuu niiden kahden välimaastoon (Rimmon-Kenan 1991, 141; Kantokorpi & al. 1998, 166; Hosiaisuus 2003, 994).

Keskeisiä tarkastelun kohteena olevia lingvistisiä piirteitä *vapaata epäsuoraa esitystä* kartoitettaessa ja verrattaessa sitä *suoraan esitykseen* ja *epäsuoraan esitykseen* ovat niin sanotut *deiktiset ilmaukset* eli sellaiset kieliopilliset ja leksikaaliset elementit, jotka liittyvät ilmauksen luontevasti kontekstiinsa: muun muassa ajan ja paikan adverbit, sanomista tai ajattelemista ilmaisevat verbit, *että*-konjunktion käyttö, aikamuodot, persoona- ja demonstratiiviproniminit, possessiivisuffiksit, huudahdukset, idiolektiset tai murteelliset piirteet (Hakulinen & al. 2004, 1363–1367, 1400, 1406–1414; Rimmon-Kenan 1991, 141–144). Aikaa ja paikkaa osoittavat ilmaukset osoittavat erityisesti *suoran kerronnan* ja *vapaan epäsuoran kerronnan* yhteyden. Persoona- ja aikamuotojen tarkastelu auttaa puolestaan havaitsemaan *epäsuoran kerronnan* yhteyden *vapaaseen epäsuoraan kerrontaan*. *Epäsuorassa kerronnassa* sanomista ja ajattelemista ilmaisevat verbit ovat vahvasti mukana, kun taas *vapaassa epäsuorassa kerronnassa* niitä ei ole. (Kantokorpi & al. 1998, 167.)

Vapaa epäsuora kerronta -käsite Lähde-oppikirjassa

Oppikirja *Lähde* on ainoa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja, joka opettaa käsitteen *vapaa epäsuora kerronta*. Se määrittelee sen ”kertomisen tavaksi” osittain psykologisovinkin perustein:

Kerronta voi olla hyvin lähellä henkilön tuntemuksia tai ajatusmaailmaa. Lukijalle välitetään epäsuorasti se, miten henkilö saattaisi itse kuvaila näkemäänsä tai kokemaansa. Esimerkiksi jos kertoja on hyvin kirjakielinen, puhekieliset ilmaisut antavat mahdollisuuden sekoittaa henkilön ja kertojan puhetapoja toisiinsa; tällaista kertomisen tapaa sanotaan **vapaaksi epäsuoraksi kerronnaksi** (L, 200).

Ilman konkreettista esimerkkiä tämä määritelmä tuskin selventää oppilaalle, miksi hänen ylipäätään pitäisi tarkastella kyseistä ”kertomisen tapaa” eli *vapaata epäsuoraa kerrontaa*, puhumattakaan, että hänelle selviäisi, mitä tarkoittaa *vapaa epäsuora kerronta*, joka siis oppikirjan määritelmän mukaan ”sekoittaa toisiinsa henkilön ja kertojan puhetapojaa”. *Lähteessä* on käytetty myös käsitettä *sisäinen monologi*, joka oppikirjan mukaan

on ”tekniikka, jossa hyödynnetään vapaata epäsuoraa esitystapaa” (L, 425). Käsitettä ei opeteta sen enempää, eikä sitä käytetä tehtävissäkään.

Oppikirjasta kuitenkin löytyy myös toisesta yhteydestä *vapaan epäsuoran esityksen* määritelmä: ”**Vapaasta epäsuorasta esityksestä** puhutaan silloin, kun – – kerrotaan henkilön puheista tai ajatuksista ilman johtolausetta siten, että henkilön ja kertojan äänet ikään kuin sulautuvat yhteen. – – **Vapaa suora esitys** on puolestaan sanatarkka lainaus ilman johtolausetta” (L, 169.) Esimerkin avulla selvennetään, mitä on *vapaa epäsuora esitys*: ”Liisa kiskoi ovea. Olipas se tiukassa. Pitäisiköhän kutsua talonmies? Se kyllä olisi noloa. Liisa otti kuitenkin kännykkänsä esille.” (Mt.) Samassa yhteydessä oppikirjassa käsitellään vielä *suoraa esitystä* ja *epäsuoraa esitystä*. *Suora esitys* on oppikirjan määritelmän mukaan ”sanatarkka lainaus”, kuten *vapaa suora esityskin*, mutta *suoran esityksen* tuntomerkinä on lainausmerkit (mt.) *Vapaa suora esitys* -käsitettä ei selvennetä esimerkin avulla, joten sen yhteys *vapaaseen epäsuoraan esitykseen* jää epäselväksi.

Käsitettä *vapaa epäsuora esitys* ei varsinaisesti käytetä oppikirjan tehtävänannoissa. Yhdessä tehtävässä (L, 169) kehoitetaan valitsemaan jokin ”kolmannessa persoonassa kirjoitettu” novelli ja erittelemään, ”miten kertoja tuo henkilöiden puheet ja ajatukset esille: suorana, epäsuorana, vapaana suorana, vapaana epäsuorana”. Lisäksi kehoitetaan pohtimaan, miten esitystapa vaikuttaa henkilöstä syntyvään kuvaan. Oppikirjassa käytetään siis käsitteitä *suora esitys*, *epäsuora esitys*, *vapaa epäsuora esitys* ja *vapaa suora esitys* samassa yhteydessä ja edellytetään niiden hallitsemista.

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 -oppikirjan yritys kuvata vapaata epäsuoraa kerrontaa muilla käsitteillä

Narratologisesti painottunut *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirja haluaa esitellä käsitteen *vapaa epäsuora esitys/kerronta* kuvaamaa kerrontatapaa pohtimalla, miten *kertoja näkyy* kertomuksessa (LÄJK, 27–28; ks. alaluku 5.1.2 > *Onko kertoja näkyvä vai näkymätön?*), vaikkei se opeta käsitettä *vapaa epäsuora kerronta*. Opetustekstissä todetaan epämääräisesti *kertojan* olevan ”enemmän tai vähemmän näkyvillä välittäessään **henkilöidensä ajatuksia**” (LÄJK, 28). Esimerkeillä osoitetaan **henkilön ajatusten ja tuntemusten** välittymistä kerronnassa ja *kertojan* äänen vaihtumista henkilön ääneksi (mt.). Oppikirjassa annettujen esimerkkien ja niihin liittyvän lingvistisen lähestymistavan perusteella ***kertojan näkyvyyden*** pohtiminen liittyy *vapaan epäsuoran kerronnan* kuvaaman esitystavan erittelyyn.

Koska oppikirjassa annetaan tilaa pohdinnoille ***kertojan näkyvyydestä***, kiinnittyy huomio siihen, että oppikirjan määritelmän mukaan ***näkyvä kertoja*** on esimerkiksi *minäkertoja*, mutta myös *kaikkítietävä kertoja* ”saattaa olla” *näkyvä kertoja*: ”– – se pystyy vapaasti liikkumaan ajassa ja paikassa, **henkilöiden sisällä** ja heidän ulkopuolellaan” (LÄJK, 27). *Näkyvän kertojan* vastapoolina esitetään oppikirjassa *häivytetty* tai *kätkeytynyt kertoja*. Oppikirjan määritelmän mukaan *häivytetty/kätkeytynyt kertoja* on *kertoja*, jonka ”ääni ei kuulu, vaan tarina välittyy **henkilöiden toiminnan ja tajunnan kautta**” (LÄJK, 27). Huomio kiinnittyy siihen, että sekä *kaikkítietävän kertojan* että *häivytetyn/kätkeytyneen kertojan* määritelmässä painottuvat ”henkilön sisin” ja hänen tajuntansa.

Oppilaan arkikokemuksen perusteella myös *minäkertojan* tarinassa subjektiivinen kokemus ohjaa kerrontaa voimakkaasti, koska oppilaan arkikokemuksen perusteella *minäkertoja* on tyypillisesti omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan välittävä olento. Mutta voiko *minäkertoja* olla näkymätön? Onko *minäkertoja* joskus *häivytetty kertoja*? Entä onko *kaikkietävä kertoja* myös toisinaan *kätkeytynyt*? Toisaalta kyseiset *kertojat* ovat oppikirjan mukaan myös *näkyviä kertoja* (mt.).

Jos *oppilas* yrittää pelkkien oppikirjan määritelmien perusteella rakentaa käsitejärjestelmän oppikirjoissa mainituista *kertoja*-käsitteistä ja ymmärtää käsitteiden *näkyvä kertoja* ja *häivytetty/kätkeytynyt kertoja* merkityksen ja niiden välisen eron, hän päätyy oppikirjan määritelmien perusteella paradoksiin: *näkyvä kertoja* on *häivytetty/kätkeytynyt kertoja*. Oppikirja mahdollistaa *kertoja*-käsitteiden määritelmistä aiheutuvan käsitesekaannuksen, koska se *kertojan* näkyvyydestä ja näkymättömyydestä puhuessaan yrittää itse asiassa kuvata *vapaata epäsuoraa kerrontaa* esitystapana.

Se, että oppikirjan määritelmän mukaan *kertoja* on ”näkymättömimmillään” eli *häivytetty* ja *kätkeytynyt* dialogissa (LÄJK, 27), saattaa myös aiheuttaa ymmärtämisen ongelmia, koska oppilaan arkikokemuksen perusteella dialogin voi katsoa olevan kahden hyvinkin ”näkyvän kertojan”, tavallaan kahden ”minäkertojan”, välistä ”minä-muotoista” puhetta. *Oppikirjan* antama esimerkki *häivytetystä kertojasta* (mts. 29) tavallaan vahvistaa, mutta myös problematisoi oppilaan arkikokemukseen perustuvaa käsitystä:

– – ”Ehkä minulla on kunnia, ehkä se on matami itse?”

”Juu, minä olen Röhelin ja minun mieheni on myös Röhelin.” – –

Maria Jotuni: Matami Röhelin (1905)

Toinen *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjassa sekaannusta aiheuttava *kerronnan* käsite on *fokalisaatio*. Narratologisena käsitteenä *fokalisaatio* (ks. Genette 1972; Hosiaislouma 2003, 250; Kantokorpi & al. 1998, 139–142; Karvonen 1995, 44–65; Koskela & Rojola 1997, 57) liittyy kiinteästi *vapaan epäsuoran kerronnan* käsitteeseen, koska myös *fokalisaatio*-käsitteen avulla osoitetaan *kertojan* ja henkilöiden näkökulmien vaihtumista ja äänen sulautumista toisiinsa. *Fokalisaatio*-käsitteen avulla oppikirjassa tavoitellaan mahdollisuutta kuvata ja eritellä *vapaan epäsuoran kerronnan* kaltaista esitystapaa.

Oppikirjan väliotsikko ilmoittaa *kerronnan* välittyvän *fokalisaation* kautta (LÄJK, 28). *Ulkoinen* ja *sisäinen fokalisaatio* määritellään opetustekstissä, mutta niistä ei anneta esimerkkiä (mt.) Koska *sisäisen fokalisaation* käsite liitetään oppikirjan arkikielisessä määritelmässä tarinan välittymiseen **henkilöhahmon ajatusten ja tuntemusten kautta, ”kyseisen henkilön faktana”** (LÄJK, 28), ja lisäksi *sisäisen fokalisaation* sanotaan olevan äärimuodossaan *tajunnanvirtateknikassa*, joka ”pyrkii jäljittelemään **ihmisen ajattelua, tajunnan tilaa**” (mt.), yhdistyy oppikirjan määrittelemä käsite *sisäinen fokalisaatio* arkikokemuksen perusteella automaattisesti käsitteeseen *minäkertoja*, joka oppikirjan määritelmän perusteella on *näkyvä kertoja* (mts. 27). Oppikirja vahvistaa käsitystä antamalla esimerkkinä *näkyvästä kertojasta* katkelman, jossa on *minäkertoja*

(mts. 28). Sitä kautta myös *sisäisen fokalisaation* käsite yhdistyy epäsuorasti oppikirjan käsitteiden *näkyvä kertoja* ja *häivytetty/kätkeytynyt kertoja* problematiikkaan (mts. 27).

Sisäisen fokalisaation käsite yhdistetään *kerronta*-käsitteen välityksellä *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjassa lisäksi *epäsuoraan henkilökuvaukseen* (LÄJK, 30), jolla myös viitataan *vapaan epäsuoran kerronnan* kaltaiseen esitystapaan. *Epäsuora henkilökuvauus* on oppikirjan mukaan sitä, että ”henkilökuva – rakentuu **henkilön tekojen, toiminnan, ajatusten ja tuntemisen** – siis usein **sisäisen fokalisaation – kautta**” (mt.). *Suorassa henkilökuvauksessa* **kaikkietävä kertoja** sen sijaan ”määrittelee sekä henkilön ulkonäön että luonteenlaadun heti ensimmäisessä tapaamisessa” (mt.). Koska *epäsuora henkilökuvauus* oppikirjan määritelmän mukaan rakentuu ”usein” (mt.) *sisäisen fokalisaation* kautta, yhdistyy käsite *epäsuora henkilökuvauus* sen takia käsitteisiin *minäkertoja* ja *näkyvä kertoja*. Toisaalta *epäsuoran henkilökuvauksen* määritelmä yhdistyy oppikirjaa lukevan mielessä myös *häivytetyn/kätkeytyneen kertojan* määritelmään, koska määritelmässä korostetaan erityisesti henkilön **tajuntaa** (mts. 27). Ristiriitaa ja epäselvyyttä oppikirjan määritelmässä aiheutuu vielä siksi, että oppikirjan mukaan ”myös” **kaikkietävä kertoja** voi olla ”henkilöiden sisällä” liikkuva, **näkyvä kertoja** (LÄJK, 27). Näin oppikirjaa lukevan pohdittavaksi jää käsitteiden *epäsuora henkilökuvauus* ja *suora henkilökuvauus* välinen ero. Oppikirja ei kuitenkaan jätä käsitteiden opettamista pelkäämään niiden abstraktiin määrittelyyn, vaan antaa lyhyet selventävät esimerkit *suorasta* ja *epäsuorasta henkilökuvauksesta* (mts. 30). Niiden avulla määritelmät todennäköisesti tulevat ymmärrettävimmiksi.

Yrittäessään opettaa *vapaa epäsuora kerronta* -käsitteen kuvaamaa esitystapaa muiden käsitteiden avulla oppikirja *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* unohtaa tärkeimmän: sen korostamisen, että kyseisessä esitystavassa *kerronta* tapahtuu *kertojan* välittämänä, ”hän-muotoisena” kerrontana, vaikka *kerronnassa* kuuluukin välillä *kertojan äänen* seassa ikään kuin henkilön ääni. Käsitesekaannus on väistämätön, koska käsite *sisäinen fokalisaatio* on mahdollista yhdistää oppikirjan esittämän epämääräisen määritelmän ja esimerkin puuttumisen (LÄJK, 28) takia yksioikoisesti käsitteeseen *minäkertoja* ja sitä kautta oppikirjan määrittelemien käsitteiden *näkyvä kertoja* ja *häivytetty/kätkeytynyt kertoja* synnyttämään problematiikkaan. Myös käsite *epäsuora henkilökuvauus* kytkeytyy oppikirjassa väärällä tavalla käsitteeseen *minäkertoja* käsitteen *sisäinen fokalisaatio* välityksellä.

Vapaa epäsuora kerronta ja eläytyvä kertoja

Kirjallisuudentutkimuksessa käsitettä *vapaa epäsuora esitys/kerronta* vastaa perinteisesti käsite *eläytymisesitys*, ”erlebe Rede” (Hosiaislouma 2003, 190–191; Hakulinen & al. 2004, 1405–1406; Palmgren 1986, 214–215). Myös *Ison suomen kieliopin* mukaan *vapaa epäsuora esitys* on rinnasteinen käsitteelle *eläytymisesitys* kaunokirjallisia tekstejä analysoitaessa (Hakulinen 2004, 1405–1406). Oppikirjojen käyttämä käsite *eläytyvä kertoja* (ks. Palmgren 1986, 214) viittaa näin olen *vapaaseen epäsuoraan kerrontaan*.

Kieli ja tekstit 2 -oppikirjassa *kertoja*-käsitettä opettaessa käsitteen *eläytyvä kertoja* määritelmän voi katsoa lähestyvän *vapaan epäsuoran esityksen/kerronnan* määritelmää.

Sen mukaan *eläytyvä kertoja* on ”lähellä oleva kertoja”, koska eläytyy kuvattavansa ajatusmaailman ja ”jopa samastuu siihen”. Opetustekstissä todetaan: ”Tällainen **eläytyvä kertoja** kuulee, näkee, aistii ja tuntee saman kuin kuvaamansa henkilöahmo”. (KJT, 61.) *Eläytyvän kertojan* käsitettä *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa havainnollistetaan tekstiesimerkillä. Tekstiin on merkitty vihreällä värillä (tässä VERSAALILLA) kohdat, joissa ”kerronnassa kuuluu jo Martinan ääni” ja kertoja kuvaa Martinan ajatuksia siten, että ”havainnot ja tunteukset ovat Martinan” (mts. 63):

Leon huusi vielä jotakin, mutta juuri silloin juna kolisi ohi joen toisella puolella, EIKÄ MARTINA SAANUT TAASKAAN SELVÄÄ. Empien hän hieroi nailonsukkaista säärtään toista vasten JA SAI SITEN HIEMAN LÄMPÖÄ IHOLLEEN. Oliko virhe jättää Mersu vartioimatta? Ovet eivät olleet lukossa; avaimen Leon oli ottanut mukaansa. Kengät ratisten Martina kulki muutaman askeleen kohti mutkaa, josta maantie haarautui levähdysalueelle, ja kurkotti katsomaan, ilmestyisikö mutkan takaa ehkä auto, JONKA KULJETTAJA SAATTOI OLLA VARAS. (KJT, 63.)

Annettu *eläytyvää kertojaa* havainnollistava esimerkki on ongelmallinen, koska oppikirjan lukija ei voi ymmärtää, miksei jaksoa ”Oliko virhe jättää Mersu vartioimatta? Ovet eivät olleet lukossa; avaimen Leon oli ottanut mukaansa” ole merkitty kohdaksi, jossa kerronnassa kuuluisi Martinan ääni. Käsitettä *eläytyvä kertoja* käytetään *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa vain yhdessä tehtävänannossa, jossa sitä on osattava soveltaa (KJT, 69).

Myös oppikirjassa *Kivijalka* käytetään käsitteitä *eläytyvä kertoja* ja *eläytyvä hänkertoja* (KJ, 55), joita pitää osata soveltaa kirjoitustehtävissä (KJH, 80–81). *Kivijalan* esimerkkitekstissä käsitettä *eläytyvä hänkertoja* käytetään tekstistä, jossa *kerronta* on narratologisesti tulkittavissa *vapaaksi epäsuoraksi kerronnaksi*:

Markusta äidin puhe oli vähän outoa. Koirankoppihan oli niin lähellä, ettei sinne muuttamisessa apuvoimia tarvittu. Eikä sinne paljon mitään sopinut. Patja ja tyyny korkeintaan.

Ja minne Tito menisi, jos isä sattuisi sen kuitenkin tuomaan. Piti-hän sillekin olla koppi. Ja isä varmasti suuttuisi, jos äiti olisi vannonut Titon kopin.

Markkua pelotti. Hänestä tuntui, että isän ja äidin välille voisi syntyä iso riita – pahaisen koirankopin takia. (KJ, 55.)

Kivijalan opetustekstissä todetaan kyseisen kerronnan ”ilmiön” olevan *fokalisaatiota*, eli tällöin *eläytyvä hänkertoja* kertoo tapahtumia kertomuksen henkilöiden näkökulmasta, ”ikään kuin heidän tietojensa, päätelmiensä, näköhavaintojensa, tunteittensa ja kuulemansa läpi” (KJ, 55).

PisteUP-oppikirjassa sanotaan *eläytyvän kertojan* ”tarkastelevan tapahtumia henkilön näkökulmasta tämän ajatuksia lukien” (PUP, 201). Määritelmän voi tulkita viittavan *vapaaseen epäsuoraan kerrontaan*. Mallianalysissa käytetään kuitenkin *eläytyvä*

ulkopuolinen kertoja -käsitettä, jota ei ole määritelty suhteessa käsitteeseen *eläytyvä kertoja*. *Eläytyvän ulkopuolisen kertojan* todetaan tarkastelevan tilannetta päähenkilön näkökulmasta:

Silja oli saanut mummolta syntymäpäivärahaa. Hän mietti, kehtaisiko pyytää vähän lisää. Koristeamputoinnit olivat kalliimpia kuin hän oli luullut.

Pikkusormen pää olisi irronnut kohtuuhintaan. Mutta Silja halusi eroon keskisormen ylänivelistä. Pikkusormi oli ennestäänkin lyhyt. Myöhemmin voisi leikkauttaa etusormen ja nimettömän pään, niin sormet olisivat nätisti samanmittaiset. (PUP, 202.)

Edellä esitellyissä kolmessa oppikirjassa *Kieli ja tekstit 2*, *Kivijalka* ja *PisteUP* käsite *eläytyvä kertoja* on oppikirjojen määritelmien perusteella *eläytymisesityksen* synonyymi, eli näin ollen kyseessä on *vapaa epäsuora kerronta*.

Vapaa epäsuora kerronta ja epäsuora kerronta

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppikirjasarjan *Käsikirjan* opettamana käsitteen *epäsuora kerronta* määritelmä viittaa *vapaaseen epäsuoraan esitykseen*: ”Tšehovin novellin kertoja ikään kuin selostaa Nadjan ajatuksia ikään kuin Nadjan äänellä” (ÄJK, 260). *Epäsuora kerronta* on oppikirjan mukaan sellaista kerrontaa, josta on vaikea erottaa, mikä on ”kertojan näkökulmasta ja hänen ’äänellään’ kerrottua, mikä taas henkilön näkökulmasta ja hänen sanojaan ja ajatuksiaan käyttäen esitettyä” (mt.) Määritelmän voi tulkita vastaavan *vapaan epäsuoran esityksen* määritelmää.

Käsikirjan opetustekstin mukaan lukijan on ”hankala erottaa, kenen näkökulmasta kulloinkin on kyse”, koska ”näkökulma voi vaihtua jopa virkkeen sisällä siten, että alkuosa on kertojan näkökulmasta esitettyä ja loppuosa vie jo henkilön nahkoihin” (ÄJK, 260). Oppikirjan määritelmän perusteella kyseisen kaltainen esitystapa on *epäsuoraa kerrontaa*, mutta narratologisen käsitteistön mukaisesti kyseessä on myös *vapaa epäsuora esitys*, kuten *Käsikirjassa* olevasta esimerkkiaineistona käytetystä Tšehovin novellista *Leikkiäkö vain?* käy ilmi:

Pian Nadja tottuu tuohon lauseeseen kuin viiniin tai morfiiniin. Hän ei voi elää ilman sitä. Totta kyllä, hänestä on yhä vieläkin kauheaa kiittää mäkeä alas, mutta nyt pelko ja vaara antavat erikoisen lumon sanoille rakkaudesta, sanoille, jotka pysyvät ikuisesti arvoituksena ja kiusaavat mieltä. Epäilyksen alaisina ovat aina samat kaksi: minä ja tuuli... Kumpi meistä kahdesta tunnustaa hänelle rakkautensa, sitä hän ei tiedä, mutta nähtävästi se onkin hänestä jo yhdentekevää: väliäkö sillä, mistä astiasta juo kunhan vain päihtyy? (ÄJK, 255.)

Kyseisessä novellissa *minäkertoja* välittää välillä epäsuorasti Nadjan kokemuksia ja ajatuksia, jolloin liikutaan *epäsuoran kerronnan* ja samalla myös *vapaan epäsuoran esityksen* ilmaisualueella.

Vapaa epäsuora kerronta -käsitteen kuvaama esitystapa oppikirjojen opettamana

Kerrontaan liittyvä käsite *vapaa epäsuora esitys/kerronta* osoittautuu oppikirja-analyysissä kiinnostavaksi, koska kaikissa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tarkastellaan käsitteen *vapaa epäsuora esitys* kuvaamaa esitystapaa, vaikka kyseistä käsitettä käytetään vain yhdessä oppikirjassa kuudesta: oppikirjassa *Lähde* puhutaan narratologiassa keskeisestä käsitteestä *vapaa epäsuora esitys/kerronta* (L, 169, 200). Muissa oppikirjoissa käytetään saman kerrontateknisen ilmiön kuvaamisen apuna käsitteitä *eläytyvä kertoja*, *eläytyvä ulkopuolinen kertoja*, *eläytyvä hänkertoja*, *lähellä oleva kertoja*, *näkyvä/häivytetty/kätkeytynyt kertoja*, *tajunnanvirtatekniikka*, *sisäinen monologi*, *fokalisaatio*, *sisäinen/ulkoinen fokalisaatio*, *epäsuora/suora henkilökuvaus* ja *epäsuora kerronta*. (TAULUKKO 5)

TAULUKKO 5 *Vapaa epäsuora esitys/kerronta* -esitystavan luonnehdinnassa käytetyt käsitteet lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

OPPIKIRJA	KÄSITTEET, JOITA KÄYTETTY APUNA VAPAA EPÄSUORA KERRONTA -ESITYSTAPAA KUVATTAESSA
<i>Kieli ja tekstit 2 (KJT)</i>	– <i>eläytyvä kertoja</i> , <i>lähellä oleva kertoja</i> (KJT, 61)
<i>Kivijalka (KJ)</i>	– <i>eläytyvä kertoja</i> , <i>eläytyvä hänkertoja</i> , <i>fokalisaatio</i> (KJ, 55),
<i>Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 (LÄJK)</i>	– <i>sisäinen/ ulkoinen fokalisaatio</i> , <i>tajunnanvirtatekniikka</i> (LÄJK, 28), <i>epäsuora/suora henkilökuvaus</i> (LÄJK, 30), <i>näkyvä/häivytetty/kätkeytynyt kertoja</i> (LÄJK, 27)
<i>Lähde (L)</i>	– <i>vapaa epäsuora/suora esitys</i> , <i>vapaa epäsuora kerronta</i> , (L, 169, 200) <i>sisäinen monologi</i> (L, 425)
<i>PisteUP (PUP)</i>	– <i>eläytyvä kertoja</i> (PUP, 201), <i>eläytyvä ulkopuolinen kertoja</i> (PUP, 203)
<i>Äidinkieli ja kirjallisuus (ÄJK)</i>	– <i>epäsuora kerronta</i> (ÄJK, 260)

Koska *vapaa epäsuora esitys/kerronta* on tekstistä osoitettavissa analysoimalla sen lingvistisiä piirteitä, on ymmärrettävää, että oppikirjojen yritys kuvata kyseistä esitystapaa muiden käsitteiden avulla voi aiheuttaa väärinkäsityksiä ja sekaannuksia. Monitulkintaisen *kerronta*-käsitteen yhtenä alakäsitteenä *vapaa epäsuora kerronta* on lingvistikseen takia moniulotteinen ja haastava käsite kouluopetuksessa, mikä selittänee sen, ettei se juurikaan ole käytössä nykyisissä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa.

5.3.3 Käsitteiden *suora kerronta* ja *suora esitys* välinen epäselvyys

Oppikirjoissa on *kerronnan* käsitettä opetettaessa yhdistelty ja sovellettu käsitteitä ja niiden määritelmiä eri teorioista, mikä aiheuttaa epäselvyyttä ja sekaannusta. Edellä esitetyn pohjalta näyttää siltä, että ongelmia aiheutuu muun muassa käsitteiden *suora kerronta* ja *suora esitys* välisestä kielellisestä samankaltaisuudesta. Epäselvyyttä koros-

taa sekin, että käsitteen *epäsuora esitys* synonyymi on *epäsuora kerronta* ja käsitteen *vapaa epäsuora esitys* synonyymi on *vapaa epäsuora kerronta*, mutta kielitieteen käsite *suora esitys* ja oppikirjoissa käytetty käsite *suora kerronta* eivät yllättäen olekaan synonyymeja.

Lingvivistisinä käsitteinä *suora esitys* ja *epäsuora esitys* ovat äidinkielen opetuksessa suhteellisen selviä. Myös narratologiassa retorisen perinteen mukaisella *diegesis – mimesis* -akselilla *diegeettisyys* on ”epäsuorinta”, koska *kertoja* toimii välittäjänä, ja *mimeettisyys* ”suorinta”, koska henkilöt saavat itse olla ”suoraan” äänessä. *Kertojan* selostaessa ja tiivistäessä tapahtumia kyseessä on *diegesis* eli ”epäsuora esitys” tai ”epäsuora kerronta”; suorat lainaukset, monologi ja dialogi ovat puolestaan *suoraa esitystä* eli synonyymisesti ”suoraa kerrontaa”. Näin ollen ”suora kerronta” olisi tämän logiikan mukaan käsitteen ”epäsuora kerronta” vastapooli *diegesis – mimesis* -akselilla, mutta *suora kerronta* -käsitteellä viitataan joissakin oppikirjoissa itse asiassa ”epäsuoraan kerrontaan” eli *diegesikseen*.

On todennäköistä, että sekaannusta aiheuttava käsite *suora kerronta* on päätynyt koulujen kirjallisuudenopetukseen Vainionpään (1974, 93) *Kirjallisuustieteen perusteita* -teoksesta, jossa hän *kertomisen muotoja* esitellessään käyttää ilmausta *suora kerronta*. Taustalla vaikuttaa Koskimiehen (1962) *Runousoppi*, jossa *eepillisen tyylin perusmuotoja* luetellessa on saksankielisen käsitteen ”Bericht” suomennosta *kertominen* täsmennetty käsitteellä ”suora kertomatapa” (mts. 217), jonka juuret ovat Sokrateen käsitteessä ”yksinkertainen kerronta” (ks. alaluku 5.3.1). Myöhemmin teoksessaan *Johdatus kirjallisuustieteeseen* (1986) Palmgren (ent. Vainionpää) kuitenkin hylkää kokonaan käsitteen *suora kerronta* (Palmgren 1986, 205), mikä viittaisi siihen, että käsitettä on mahdollisesti kritisoitu, koska se aiheuttaa sekaannusta kielitieteellisen käsitteen *suora esitys* kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää näin ollen siltä, että sekaannus käsitteiden *suora kerronta* ja *suora esitys* välillä juontaa juurensa Rafael Koskimiehen (1962, 217) hyväntahtoiseen yritykseen täsmentää ”selvyyden vuoksi”, kuten hän itse kirjoittaa, *eepillisen tyylin perusmuotojen* käsitettä *kertominen* ilmaisulla ”suora kertomatapa”.

Tämän takia myös *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirjan* käyttämä *suoran kerronnan* käsite, jonka se esittelee yhtenä *kerronnan* alakäsitteenä (ÄJK, 260), aiheuttaa oppikirjassa epäselvyyttä. Samanlainen ongelma *suorasta kerronnasta* puhuttaessa on oppikirjassa *Kieli ja tekstit 2*.¹ *Suora kerronta* on *Käsikirjan* mukaan sitä, kun ”kertoja selostaa tapahtumia” (ÄJK, 260). Määrittellessään *suoran kerronnan* ilmiöksi, jossa *kertojan* ”ääni”, puhumisen akti, on keskeinen tunnusmerkki (”*kertoja selostaa* tapahtumia”), viittaa määritelmä Koskimiehen ”suoraan kertomatapaan” (Koskimies 1962, 217) ja samalla Sokrateen ajatukseen ”yksinkertaisesta kerronnasta” eli *diegeettiseen* esitystapaan. Käsite *suora kerronta* on *Käsikirjassa* näin ollen yksi *kertomisen perusmuoto*,

¹ Toisaalta kyseisten oppikirjojen käsitteen *suora kerronta* voisi nähdä viittaavan narratiivisuuteen yleensä, eli käsitteen *suora kerronta* voisi ajatella olevan synonyymi Egon Werlichin (1975, 30–32) tekstityyppikategorian käsitteelle *narratiivinen tekstityyppi*. Tähän tulkintaan johdattelisi myös se, että yhtenä käsitteenä *kerronnan* yhteydessä mainitaan sekä *Käsikirjassa* että *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa *kuvaus* eli Werlichin kategoriassa *deskriptiivinen tekstityyppi*. Kummassakaan oppikirjassa ei kuitenkaan ole vihjettä siihen, että Werlichin tekstityyppi-teoria olisi niissä ollut viitekehysenä *kerrontaa* määriteltäessä.

mutta narratologisella *diegesis–mimesis* -akselilla se olisi ”epäsuoraa kerrontaa”, koska *diegeettisyyteen* liitetään kerronnan epäsuoruus (Kantokorpi & al. 1998, 163). Ongelma on se, että *Käsikirjassa* käytetään myös käsitettä *epäsuora kerronta* viittaamassa *diegeettisyyteen*, koska sen avulla oppikirja määrittelee *vapaan epäsuoran kerronnan* kaltaista lingvististä esitystapaa (ÄJK, 260). Tästä kahden eri käsitteistön sekoittamisesta on seurauksena se, että *Käsikirjassa* käsitteet *suora kerronta* ja *epäsuora kerronta* ovatkin toistensa synonyymeja. Myös *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa käsite *suora kerronta* on ymmärretty samansuuntaisesti kuin *Käsikirjassa* eli *kertomisen perusmuotona*, koska hakemistossa *kerronnan keinoina* luetellaan *dialogi, kuvaus, monologi* ja *suora kerronta* (KJT, 274).

Käsitteiden *suora kerronta* ja *suora esitys* välinen epäselvyys aiheutuu kuitenkin viime kädessä adjektiiveista ”suora” ja ”epäsuora”, koska Sokrateen ”kerronnan teorian” mukaan muodostetussa suomenkielisessä käsiteparissa ”**suora kerronta**” (= ”**yksinkertainen kerronta**”, *diegesis*) – ”**epäsuora kerronta**” (= ”**jäljittely**”, *mimesis*) käytetään samoja adjektiiveja kuin lingvistisessä käsiteparissa *suora esitys* (”*oratio directa*”) – *epäsuora esitys* (”*oratio obliqua*”). Käsitesekaannus on näin ollen väistämätön. Ilmiö voidaan Vygotskin (1982 (1931), 138) mukaan nimetä käsitteenoppimisen näkökulmasta *partisipaatioksi*: *partisipaatiossa* käsitteiden välillä nähdään yhteys, vaikkei sitä loogisesti ajatellen ole olemassa. Käsitteellisen ajattelun kannalta *partisipaatiossa* rakentuu mahdollisia yhteyksiä. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa *partisipaatiosta* on kysymys lingvististen käsitteiden *suora esitys* – *epäsuora esitys* ja sokraattisen perinteen mukaisten käsitteiden ”**suora kerronta**” – ”**epäsuora kerronta**” välille rakentuvassa virheellisessä analogiassa. Siksi *kerrontaan* liittyvien käsitteiden käyttö ei ole lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissakaan ongelmatonta.

5.4 Yhteenvedoa käsitteiden kertoja ja näkökulma opetuksesta

Käsitteitä *kertoja* ja *näkökulma* ei ole oppikirjoissa johdonmukaisesti yhdistetty käsitteeseen *kerronta*, vaikka narratologisesti ajatellen kertojaratkaisu ja *näkökulman* valinta ovat keskeisiä *kerronnan* kannalta. Opetussuunnitelmassakin käsitteet *kertoja* ja *näkökulma* nimetään *kerrontateknisiksi keinoiksi* (LOPS 2003, 35). Kaikki kolme käsitettä – *kertoja*, *näkökulma* ja *kerronta* – ovat käytössä oppikirjoissa, ja ne ovat selvästikin keskeisiä käsitteitä kouluopetuksessa. Kyseisten käsitteiden käyttäminen tieteellisinä käsitteinä ei kuitenkaan ole oppikirjoissa ongelmatonta, koska niiden teoriataustat ovat moninaiset ja ne ovat myös arkikielen käsitteitä (Saukkonen 1987, 143). Niistä ei myöskään rakennu mielekkäitä käsitejärjestelmiä, vaan oppikirjat osoittautuivat opetuksessaan varsin epäjohdonmukaisiksi.

Oppikirjojen tarkempi tarkastelu osoittaa, että narratologian kuormittaman *kertoja*-käsitteen määrittelemine ja opettaminen on kirjallisuustieteellisestikin ajatellen vaativaa ja vaikeaa. Kaunokirjallisuuden kerrontatekniikat ovat niin monimuotoisia, etteivät yksinkertaisimmat käsitteet enää tunnu riittävän tekstien kertojaratkaisujen analysoimisessa. Sen, että lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat opettavat eri alakäsitteitä käsitteelle *kertoja*, voi nähdä opetuksen vapautena ja rikkautena, mutta siihen liittyy

myös ongelmia. Eri *kertoja*-käsitteiden nimeämisessä käytetään oppikirjoissa runsaasti erilaisia kuvailumääritteitä, joiden avulla toisaalta pyritään täsmällisesti kuvaamaan käsitteen sisältöä, mutta toisaalta käsitteiden määrä lisääntyy tämän vuoksi hallitsemattomaksi. Esimerkiksi oppikirjojen opettamat käsitteet *epäluotettava kertoja*, *kaikkítietävä kertoja*, *osallinen kertoja*, *tarinanulkoinen kertoja*, *näkyvä kertoja*, *näkymättömiin jättyvä kertoja*, *häivytetty kertoja*, *kätkeytynyt kertoja*, *etäällä oleva kertoja*, *lähellä oleva kertoja*, *eläytyvä kertoja*, *dramatisoituva kertoja*, *dramatisoitumaton kertoja*, *viaton kertoja* ja *naiivi kertoja* ovat epämääräisten deskriptiivisten kuvailumääritteidensä takia vaikeasti määriteltäviä ja osittain päällekkäisiä. Siksi oppikirjojen esittelemät *kertoja*-käsitteet eivät hahmotu selkeinä käsitejärjestelminä.

Lisäksi oppikirjojen *kertoja*-määritelmät ovat lyhyitä ja niukkoja, jolloin kirjallisuustieteellisten käsitteiden luonne monimutkaisina tieteellisinä konstruktiona ohitetaan. Käsitteiden opettamiseen oppikirjoissa ei paneuduta: useimmiten eri *kertoja*-käsitteet pelkästään määritellään lyhyesti, eikä esimerkkejä eri kertojatyypeistä anneta eikä käsitteiden käyttöä harjoitella tehtävien avulla. Erilaisten kertojatyyppien esittely ja opettaminen jää pelkän suppean määrittelyn takia epämääräiseksi. Esimerkiksi oppikirjojen tarkastelussa esiin tullut käsitys *minäkertojan* epäluotettavuudesta implikoi mielenkiintoisen ihmiskäsityksen: *minäkertojat* ovat aina epäluotettavia. Kun kyseessä on fiktio, asian voi hyväntahtoisesti ajatellen tulkitakin näin – onhan kysymys fiktiosta eli kuvitelmasta, siis valheesta – mutta minkälaista maailmankatsomusta välittää ajatus, jonka mukaan kaikki ihmiset, eli me kaikki oman elämämme *minäkertojat*, olemme *epäluotettavia* kertojia? *Minäkertoja*-käsite latautuu näin opettavien oppikirjojen opetusteksteissä väistämättä negatiivisesti. Olisikin pohdittava, milloin ylipäättään edes on mielekästä etsiä tekstistä *epäluotettavaa kertojaa* (Kantokorpi & al. 1998, 157). Tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon kouluopetuksessa, jossa käsitteen *epäluotettava kertoja* opettamisen tarpeellisuutta on syytä harkita jo käsitteeseen liittyvän epäselvyyden vuoksi.

Voimakkaasti kaikissa oppikirjoissa korostuu myös *kertojan* personoiminen, jolloin sellaisetkin kuvailumääritteen sisältävät käsitteet kuin *kaikkítietävä kertoja* ja *epäluotettava kertoja* näyttäytyvät ennen kaikkea henkilöhahmoina, jotka kertovat ”kaikkítietävästi” tai epäluotettavasti. Ongelmalliseksi osoittautuu lisäksi *kertojan* näkyvyyden tai näkymättömyyden analysoiminen. Oppikirjoissa puhutaan *kertojan* ”näkymisestä”, mutta tästä ”käsittemetaforasta” tekee Fludernikin mukaan ”onnetoman” se, että lukija ei ”näe” *kertojaa* tai *kerrontaa* eli ”lingvististä välinettä” vaan ”visualisoi ja konstruoi narratiivin”, mikä tarkoittaa sitä, että hän tavallaan ”näkee lingvistisen välineen läpi”. Näin käy oppikirjojen opetustekstien määritelmissä: niissä se, mitä lukijan pitäisi ”nähdä” *kertojasta*, sekoittuu siihen, mikä liittyy fiktiivisestä maailmasta *kertojan* välityksellä tehtyyn visuaaliseen havaintoon. (Fludernik 1996, 344–346.)

Näkökulma-käsitettä ei oppikirjojen opetusteksteissä esitellä yhtä paljon kuin *kertoja*-käsitettä. Käsite *näkökulma* kirjallisuustieteellisenä käsitteenä kouluopetuksessa on selvästikin merkitykseltään sama kuin vastaava arkikielen käsite. Käsitteen ”tieteellistämiseen” on kahdessa oppikirjassa eli *Kivijalassa* ja *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjassa pyritty esittelemällä *näkökulman* rinnalla sitä vastaava narratologinen käsite *fokalisaatio*, joka ei kuitenkaan ole vakiinnuttanut paikkaansa kouluopetuksessa

eikä oppikirjoissa, vaikka edellä mainitut oppikirjat sitä käyttävätkin. Ongelmana on paitsi käsitteen ”hirsimäinen töröttävyys”, kuten Leena Kirstinä (1992a, 49) on todennut, myös se, että käsitteen tarpeellisuudelle kouluopetuksessa ei ole pystytty esittämään tarpeeksi painavia perusteita. Myös kirjallisuudentutkimuksessa *fokalisaation* käsite on saanut osakseen voimakasta kritiikkiä (Karvonen 1995, 44; Kirstinä 2000b, 116; Fluder-nik 1996, 345–346).

Ilmeistä on, ettei lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa rakennu loogisia oppimisprosesseja eikä käsitejärjestelmiä käsitteiden *kertoja* ja *näkökulma* oppimiseksi. Jo käsitteenoppimisprosessin ensimmäinen vaihe eli käsitesisällön rakentumisvaihe osoittautuu oppikirjoissa epämääräiseksi käsitteiden monitulkintaisuuden takia ja aiheuttaa sen, että koko käsitteenoppimisprosessi on jo lähtökohdiltaan epäonnistunut. Soveltamistehtäviä oppikirjoissa kyllä on, mutta niiden tekeminen on oppilaalle vaikeaa, koska käsitteenoppimisprosessissa soveltamista edeltävää käsitteen syventämisvaihetta ei oppikirjoissa juurikaan toteuteta. Käsitteenopettamisen näkökulmasta voi todeta, etteivät oppikirjat tue ideaalisti käsitteenoppimisprosessia käsitteiden *kertoja* ja *näkökulma* oppimisessa.

6. KÄSITTEET *MOTIIVI, AIHE JA TEEMA* LUKION ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPPIKIRJOISSA

Tässä luvussa tutkin käsitteiden *motiivi, aihe ja teema* välisiä suhteita ja tarkastelen niiden opettamista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Kyseiset käsitteet ovat vakiintuneita käsitteitä koulujen kirjallisuudenopetuksessa, ja *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* mainitsee ne esimerkkeinä proosa-analyysin käsitteistä (LOPS 2003, 35).

Aluksi tutkin, miten *motiivin* käsite kytetään *aiheen* ja *teeman* käsitteisiin, koska niiden voi nähdä muodostavan ikään kuin käsitejärjestelmän. Kartoitan myös niiden opettamisen taustoja eli sitä, miten kyseiset käsitteet ovat tulleet koulujen kirjallisuudenopetukseen. Sen jälkeen tarkastelen *motiivin* käsitettä ja sen käyttöä oppikirjoissa. *Aihetta* ja *teemaa* tarkastelen rinnakkaisina käsitteinä, koska kouluopetuksessa ne perinteisesti liitetään kiinteästi toisiinsa ja usein opetetaan samanaikaisesti.

6.1 *Motiivi, aihe ja teema* – koulun kirjallisuudenopetuksen käsitejärjestelmä?

Motiivi, aihe ja teema ovat käsitteitä, joita on käytetty pitkään suomalaisessa kirjallisuudenopetuksessa. Niiden katsotaan liittyvän toisiinsa kiinteästi (Suomela 2001, 143) ja muodostavan jonkinlaisen kirjallisuustieteellisen pienoispäädigman, jonka avulla kaunokirjallista teosta voi analysoida ja tulkita.

Motiivi-käsitteen problematiikkaa

Motiivi on moniulotteinen käsite, jota hyödynnetään eri tieteenaloilla. Sen merkitys kuitenkin vaihtelee tieteenaloittain. Esimerkiksi musiikkitieteessä käsitteen *motiivi* merkitys on aivan toinen kuin vaikkapa oikeustieteessä tai psykologiassa. Kirjallisuustieteellisenä käsitteenä *motiivi* on osoittautunut ongelmalliseksi siksi, että arkikielessä *motiivi* ymmärretään sanakirjamääritelmän mukaisesti ”vaikuttimeksi” tai ”perusteeksi”, ”toiminnan sielulliseksi syyksi” (NSSK 2, 521). Arkikielen käsitettä *motiivi* voi tietenkin käyttää myös kaunokirjallisuutta tulkittaessa: ”Se, mitä lukija henkilöiden, kertojan tai teoksen tekijän toiminnan syiksi, m o t i i v e i k s i, päämääräksi päättelee, perustuu hänen tietoihinsa ihmisten toiminnasta yleensä – –” (Kalliokoski 1992, 6). Arkikielen *motiivi* ja kirjallisuustieteellinen *motiivi* ovat merkitykseltään kuitenkin erilaiset. Toisaalta *motiivin* arkikielistä merkitystä voi hyödyntää kyseisen käsitteen opetuksessa: kuvaahan kirjallisuustieteellinen käsite *motiivi* niitä kaunokirjallisen teoksen elementtejä, jotka lukijan tajunnassa ”motivoituvat” rakentamaan teoksen *teemaa*, eli *motiivi* motivoi lukijan tulkitsemaan lukemaansa.

Kouluopetuksessa *motiivi* on perinteisesti määritelty ”toistuvaksi, tyypilliseksi, teoksen maailman kannalta merkityksekkääksi tilanteeksi, henkilöksi tai esineeksi” (Ervasti & Ruusu vuori 1969, 1). Useissa oppikirjoissa *motiivi* määritellään samaan tapaan. Myös Pekka Mattilan 1980-luvulla julkaistun *Kirjallisuudentutkimuksen avainsanoja* -teoksen määritelmä *motiivista* noudattelee samoja linjoja:

motiivi

vaikutin, syy, peruste, aihe, aihelema; kirjallisuudentutkimuksessa motiiviksi nimitetään konkreettista, merkityksellistä, tyypillistä elementtiä; se voi toistua kirjallisuudessa yleensä tai yksityisessä teoksessa; motiivit ovat usein tärkeitä, rakennetta tiivistäviä, yhteyksiä luovia, tapahtumia kiihdyttäviä aineksia; eri motiivityyppejä ovat mm. johto-, pää-, osa-, tukimotiivi; motiiveja voivat olla tilanteet, esineet, henkilötyypit ja -asetelmat, jotka ovat temaattisesti ja rakenteellisesti merkityksellisiä (Mattila 1984, 53).

Mattilan määritelmä on löydettävissä lähes sellaisenaan tai hieman muokattuna lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista (KJ, 46; LÄJK, 22; L, 204; PUP, 201; ÄJK, 262).

Motiivi- käsitteen koulukäyttöön liittyviä ongelmia pohti Keijo Holsti (1969) jo 1960-luvulla. Hän viittasi useisiin tutkijoihin, muun muassa tutkija Julius Peterseniin ja hänen teokseensa *Die Wissenschaft von der Dichtung* (1939, 167), jossa Petersen toteaa muun muassa, että *motiivi* on hyvin runsaasti käytetty käsite, mutta myös epäselvin määrittelyltään. Hänen mukaansa mitään muuta käsitettä tuskin käytetään yhtä ”motivoimatomasti” (mt.). Holstin (1969, 54) mukaan tutkijat ovat yleisesti sitä mieltä, että käsite *motiivi* on erittäin monimerkityksinen ja epätäsmällinen.

Holsti (1969, 54–55) korostaa *motiivin* merkitystä liikkeelle panevana voimana (lat. *vis motiva*), minkä voi tulkita tarkoittavan sitä, että *motiivit* ”motivoivat” tekstin ainekset merkityksellisiksi *teeman* kannalta. Lisäksi Holsti tarkastelee *motiiviin* usein liitettyä toistuvuuden periaatetta (mts. 55). Hän esittelee erilaisia käsityksiä siitä, miten käsite *motiivi* eri kirjallisuuskäsityksissä ja -teorioissa ymmärretään: se on jotakin teoksessa toistuvaa, jotakin harvinaista, jotakin epätavallista, jokin ilmiö, tilanne, ongelma, idea, aiheen osanen, aiheen tiivistelmä tms. (mts. 55–56). Holstin mukaan *motiivi* voidaan määritellä loputtoman monella eri tavalla, ja välttämättä määritelmässä ei ole mitään yhteistä. Hän kyseenalaistaakin sen, voidaanko *motiivi*-käsitteestä edes käyttää attribuuttia ”kirjallisuustieteellinen” (mts. 56). Toisaalta Holsti myöntää, että joissakin tapauksissa käsite on kuitenkin niin kätevä, että tuntuisi mahdottomalta siitä luopuakaan (mt.).

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden kirjavuutta kritisoi Holstin tapaan – mutta yli 30 vuotta myöhemmin – Susanna Suomela (2001, 142) SKS:n julkaisemassa teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Hän toteaa kirjallisuustieteelliseen käsitteenmäärittelyyn liittyvän epätäsmällisyyden ja sekavuuden johtuvan kielestä ja eri kieli-alueiden välisistä eroista. Myös Suomela referoi laajasti eri tutkijoiden ja koulukuntien käsityksiä *motiivista*: ” – – motiivi on teemaa pienempi ja konkreettisempi temaattinen yksikkö. – – motiivi on paikallisempi elementti – – kertovan tekstin pienin mahdollinen

osatekijä ja siten enemmän kuin tulkinnallinen merkitysyksikkö, erityisesti kerronnallisen rakenteen osa.” *Motiivia* on sanottu myös ”pienimmäksi mahdolliseksi temaattisen materiaalin osaseksi”. Lisäksi Suomela tuo esille *motiiviluettelot*; motiiviluetteloissa otteikkoina voivat olla esimerkiksi ”kaksoisolento”, ”manalassa vierailu” tai ”paholaisen liittolainen”. (Suomela 2001, 144–145; ks. myös Segre 1995, 22.)

Teoreettisesti laajan ja runsaasti kirjallisuusesimerkkejä sisältävän katsauksen *motiivin* käsitteeseen on laatinut myös professori Pertti Karkama (1991, 114–115) teokseen *Teos tekijäänsä kiittää*. Lähtökohtana Karkaman määrittelyssä on se, että *motiivi* on yksikkö, jossa muoto ja eri merkitystasot yhtyvät. *Motiivi* on siis **relaatio**. Lisäksi Karkaman määritelmässä korostuu *motiivien* muuttuva luonne, dynaamisuus sekä suhteellisuus. Karkama tiedostaa tekstissään aiemmat *motiivin* määrittelyn ongelmat, tuo ne esille ja pyrkii rakentamaan uutta määritelmää. Hän jakaa motiivit kahteen pääryhmään: *henkilö-* ja *tilannemotiiveihin*. Hänen mukaansa *motiivit* ovat sekä rakenne- että merkitysyksiköjä:

– – motiivi on sellainen psykologinen yksikkö, jossa kirjailijan motiivihierarkiat ja niiden muutokset ilmenevät. Motiivi on semioottinen työkalu, väline, kirjailijan kääntäessä tietoisuutensa prosesseja kirjoitettuun kieleen. Tällainen tulkinta vastaa tarkoin Vygotskin ja vygotskilaisten käsityksiä niistä kielellisistä yksiköistä, joissa ilmenevät periaatteessa kaikki tietoisuuden tasot aina havainnoista ja muistista ajatteluun saakka. (Karkama 1991, 116.)

Uutta määritelmää luodessaan Karkama on päätenyt abstraktiin mutta samalla avonaiseen *motiivi*-käsitteen luonnehdintaan, jossa hän hyödyntää myös Vygotskin näkemyksiä käsitteiden oppimisesta.

Kouluopetuksessa *motiivin* käsitettä ei voi määritellä Karkaman kielellä, mutta periaatteessa Karkaman ajatus motiivista ”relaationa” ja ”semioottisena työkaluna” on **käännettävissä** (ks. Gunning 1978) oppilaan kielelle. Kouluopetuksessa käsite *motiivi* on myös luontevaa liittää käsitteeseen *teema* (ks. Suomela 2001, 144).

Käsitteiden motiivi, aihe ja teema kouluopetuksen taustaa

Helena Lassila tarkasteli ÄOL:n ammattilehdessä *Virkkeessä* vuonna 1982 *aiheen*, *teeman* ja *motiivin* käsitteitä todeten niiden määrittelyt oppikirjoissa ”lyhyiksi ja selkeiksi”, mutta lisäten niiden merkityksen olevan usein eri arkikielessä kuin tutkimuksessa ja eri kielissäkin. Lassila pyrkii artikkelissaan ”yhdistelemällä ja rajaamalla rakentamaan koulukäyttöön kelpoisia määritelmiä”, koska kyseiset käsitteet ovat toisiinsa kytkeytyneitä. (Lassila 1982, 33, 35; myös Suomela 2001, 142.) Lassilan hankkeen voi katsoa olleen pyrkimystä koulujen kirjallisuudenopetuksen teoreettisen pohjan rakentamiseksi, ja hänen artikkelillaan on ollut merkitystä käsitteiden *motiivi*, *aihe* ja *teema* vakiintumisessa koulujen kirjallisuudenopetukseen.

Suomalaiseen kouluopetukseen ovat käsitteet *aihe* ja *teema* kulkeutuneet alun perin Wolfgang Kayserin määritelmistä (Lassila 1982, 33; Holsti 1969, 53–54). Kayserin nä-

kemyksiin perustuvan määritelmän mukaan *aihe* on ”teoksen ulkopuolella oleva, usein ajallisesti ja paikallisesti rajattu tapahtuma- ja ilmiökokonaisuus, jota kirjailija teoksesaan käsittelee joko sellaisenaan tai muunnellen” (Lassila 1982, 33). Tätä määritelmää on kuitenkin Lassilan mukaan laajennettava siten, että myös jokin ”yleinen, ajallisesti ja paikallisesti määrittelemätön kohde (esim. luonto tai rakkaus)” voidaan katsoa kaunokirjallisen teoksen *aiheeksi*, koska tällöin käsitettä on mahdollista käyttää myös runoja analysoitaessa (mt.; myös Holsti 1969, 54).

Lassila toteaa, että *aiheen* voi teoksesta määritellä eri tasoilla. Siksi hän päätyykin määrittelemään *aiheen* ”asiaksi, jota teoksessa käsitellään, josta teoksessa puhutaan” (Lassila 1982, 34). Esimerkkinä eritasoisista *aiheista* Lassila käyttää Väinö Linnan romaania *Tuntematon sotilas*, jossa hänen mukaansa *aiheena* voi katsoa olevan esimerkiksi jatkosodan, erään konekiväärijoukkueen sotakokemukset tai ihmisen ryhmäkäyttäytymisen. Tämä määritelmä muuttaa Lassilan mielestä ajatusta *aiheen* ”ulkopuolisuudesta”: ”*aihe* ei ole ainoastaan teoksen *ulkopuolella* vaan myös teoksessa” (mt.).

Teeman Lassila määrittelee Wolfgang Kayserin näkemyksiin tukeutuen ”teoksen keskeiseksi tai johtavaksi ajatukseksi, jossa kiteytyy teoksen olennainen sisältö” (Lassila 1982, 35, 33). Lassilan mukaan *teema* on sekä rakenteellinen että sisällöllinen elementti, jota kehitellään läpi koko kaunokirjallisen teoksen (mt.). *Teeman* ja *motiivin* suhde on Lassilan määrittelyssä seuraava: *motiivit* ”asettuvat kokonaisuudeksi ja saavat merkityksensä” tämän rakenteellisesti ”hahmottavan periaatteen” eli *teeman* ansiosta (Lassila 1982, 35). *Aihe* ja *motiivit* eivät Lassilan mukaan ole yhtä abstrakteja kuin *teema*, joka ilmaisee teoksen sanoman, ”sen, minkä kirjailija maailmankatsomuksensa ja elämänäkemyksensä pohjalta näkee käsiteltävässä aiheessa olennaiseksi”. Toisaalta Lassila toteaa *motiivin* olevan abstraktio *aiheesta* tai *aiheen* osasta (mts. 34). *Teema* ilmaistaan Lassilan mukaan ”usein” abstraktein substantiivein, ja hän erottaa vielä toisistaan *pääteeman* ja *sivuteeman*. *Sivuteeman* käsite on Lassilan määrittelemänä ongelmallinen, koska hänen mukaansa *sivuteema* ”saattaa muodostua yhdestä motiivista” (mts. 35). Väärinluettuna tämä tarkoittaa, että *motiivi* voi olla *sivuteema*, kun Lassila tarkoittaa, että *motiivi* saattaa olla jonkin *sivuteeman* ilmaus: ”Esim. Iivarin kaupunkimatkamotiivi Kiven *Nummisuutareissa* ilmaisee rappion teemaa” (mt.).

Motiivin ja *teeman* samanaikaiseen tarkasteluun Lassila ohjaa määritellesään *motiivin*, *aiheen* ja *teeman* käsitteitä kouluopetukseen sopivaksi: ”Motiivi – – on yksityiskohta, aiheen osa tai aihe, joka on toisaalta teoksen rakenne-elementti, toisaalta temaattinen elementti” (Lassila 1982, 34). Lassila toteaa, että *motiivin* voi määritellä ”teoksen maailmassa esiintyväksi tilanteeksi”, joka on ”tyypillinen ja merkittävä ja joka voi toistua”. *Motiiveja* voivat olla myös esineet, asiat ja henkilöt, ”edellyttäen, että ne saavat teoksen maailmassa inhimillisesti merkittävää sisältöä” (mt.; ks. myös Holsti 1969, 55).

Määritelmä alkaa kuitenkin hämärtyä, kun Lassila (1982, 34) toteaa *Tuntematon sotilas* -romaanissa *motiiviksi* sodan: ”– – teoksessaan Linna tulee käsitelleeksi sotaa ilmiönä yleisemminkin, sota-motiivia”. Hetkeä aiemmin Lassila oli määritellyt *aiheeksi* jatkosodan (mt.). Tämän Lassilan antaman esimerkin vaikutus näkyy hyvin kolmessa oppikirjassa (KJ, 44; L, 215; ÄJK, 262).

Sota on siis Lassilan (1982, 34) mukaan *motiivi* ja jatkosota *aihe*. Määrittelemällä *motiivin* ”abstraktioksi aiheesta tai aiheen osasta” Lassila ei ota huomioon sitä, että näin määriteltyinä *aihe* ja *motiivit* näyttäytyvät myös synonyymisinä käsitteinä; oppilaan näkökulmasta katsottuna nämä esimerkit eivät valaise tarpeeksi käsitteiden *aihe* ja *motiivi* välisiä eroja. Lassila esimerkiksi toteaa *aiheen* ja *motiivin* olevan sama (= kaupunki) hänen ikään kuin malliksi analysoimissaan Aaro Hellaakosken, Arvo Turtiaisen ja Väinö Kirstinän runoissa; runot ovat Lassilan mukaan ”kaupunkiaiheisia” ja niissä on ”perusmotiivina kaupunki” (mts. 38). *Motiivi* ja *aihe* eivät tällaisina esimerkkeinä ole täsmällisiä ja selviä käsitteitä kouluopetukseen.

Kun Lassila (1982, 34) lisäksi määrittelee *motiivin* ”tyypillisten inhimillisten suhtautumistapojen ja ongelmien, kirjailijan ideoiden ja näkemysten” konkretisaatioksi, hän laajentaa käsitteen *motiivi* kattamaan oikeastaan koko teoksen maailman. Samalla hän myös alistaa sekä *aiheen* että *teeman* käsitteet *motiivi*-käsitteelle siten, että käsitteiden rajat hämärtyvät. Hänen määritelmänsä mukaan *teema* on nimittäin ”konkreettisesti ole-massa teoksen motiiveissa ja niiden suhteissa ja se on sieltä analysoitava esiin”.

Lassila (1982, 34) ei helpota opettajien eikä oppikirjan tekijöiden urakkaa sillä, että hän sanoo ”*pää-* eli *perus-* eli *keskusmotiivin* ja *johtomotiivin* käsitteiden riittävän hyvin koulukäyttöön”. Sota on Lassilan mukaan *Tuntemattomassa sotilaassa* ”*pää-* eli *perus-* eli *keskusmotiivi*”, ja *johtomotiivi* on ”teoksessa useaan kertaan esille tuleva motiivi (ei kuitenkaan teoksen päämotiivi), joka saa symbolista merkitystä, esim. ’kuninkaan sormus’ Topeliuksen *Välskärin kertomuksissa*” (mt.; ks. myös Holsti 1969, 55). Lassila ei paljasta, mikä Linnan teoksessa on hänen mielestään ”useaan kertaan esille tuleva motiivi” eli *johtomotiivi*. Hän kuitenkin antaa artikkelissaan konkreettisia esimerkkejä *motiivi*-käsitteen käytöstä, jolloin kyseinen käsite selkiintyy jonkin verran (mts. 35–38).

Vaikka Lassilan määritelmät ovat osin vaikeaselkoisia, hän onnistuu kuitenkin luomaan pohdinnoistaan ja määritelmistään synteesin, jossa hän kiteyttää jotain sillä tavalla olennaista käsitteiden *motiivi*, *aihe* ja *teema* suhteesta, että näin määriteltyinä hänen luomansa ”käsitejärjestelmä” voisi olla myös koulun kirjallisuudenopetuksen perusta:

Aihe, motiivi ja teema ovat teoksessa toisiinsa kytkeytyneitä. Motiivit määräytyvät toisaalta aiheesta, mutta saavat merkityksensä myös teemasta käsin, siitä minkälaisia rakenteellista ja sisällöllistä peruseriaatetta ne teoksessa ilmaisevat ja toteuttavat. Aihe rajautuu tematisoituaan ja teema abstrahoituu aiheesta. Aihetta, motiivia ja teemaa voisi luonnehtia tavallaan saman asian ilmaisemiseksi eri tasoilla teoksessa: aihe on konkreetein taso, jolla asia on jokseenkin muokkaamaton ja lähimpänä teoksen ulkopuolista todellisuutta, motiiveissa aihe on jo eriytynyt osiin – –, teema on asian abstraktein taso, aihe muokatussa muodossa – –.

(Lassila 1982, 35.)

Lassilan esittämille ajatuksille *aiheen* ja *teeman* monitasoisuudesta ja erilaisista määritelmistä saa tukea monelta taholta, muun muassa Pertti Karkaman ajatuksesta nähdä *motiivi* relaationa ja Leena Kirstinän *Virkkeessä* lähes 10 vuotta myöhemmin esittämistä

pohdinnoista, joissa hän nostaa esille sekä *aiheen* että *teeman* käsitteet otsikolla *Teema – leikkiäkö vain?* (Kirstinä 1991, 18.) Kirstinä toteaa käsitteiden *aihe* ja *teema* olevan problemaattiset, koska niitä käytetään synonyymisesti, mikä on myös Lassilan määritelmien ongelmana.

”Teema – leikkiäkö vain?”

Kirstinä osoittaa narratologisesti painottuneessa, 1990-luvun alussa ilmestyneessä artikkelissaan *”Teema – leikkiäkö vain?”* (1991) konkreettisen esimerkin avulla, miten Tšehovin novellista *Leikkiäkö vain?* on vaivattomasti löydettävissä ainakin seitsemän ”teemaa eli aihetta” (mts. 18). Kirstinä käyttää käsitteitä *teema* ja *aihe* täysin toistensa synonyymeina. Uuskritiikin eittämätön ansio oli Kirstinän mukaan tekstin monimerkityksisyyden korostaminen, mutta hänen mielestään tulkinnassa edelleen liian usein pyritään rakentamaan jonkinlainen kokonaismerkitys eli päädytään yhteen *teemaan*. Kirstinän mielestä se on ristiriitaista, sillä hänen mukaansa ”teoksen tulkinta on jatkuva prosessi eikä päätepidettävä ole näkyvässä”. Kirstinä haluaakin korostaa tulkinnan ”päättymättömyyttä” ja esittää siksi käsitteet *teema* ja *aihe* tietoisesti rinnasteisina ja päällekkäisinä. (Mt. 18–19.)

Kirstinän esittämät ajatukset ovat hengeltään lähellä 1980-luvun narratologian poststrukturalistisia ja dekonstruktivistisia painotuksia, mikä näkyy siinä, että koko *teeman* käsite halutaan purkaa tai asettaa se ainakin epäilyttävään valoon. Lisäksi on otettava huomioon, että harha teoksen ”yksiteemaisuudesta” on todennäköisesti syntynyt oppikirjojen tehtävänantojen lakonisuudessaan harhaanjohtavien ”Mikä on teema?”-kysymysten seurauksena.

Kirstinä (2004) palaa samaan aiheeseen eli *teeman* käsitteeseen 2000-luvulla, kun aika on jo toinen ja suhtautuminen kyseiseen käsitteeseen ja *tematisointiin* jälleen muuttunut. Vuoden 2004 *Virkkeessä* julkaistu artikkeli on otsikoitu *Teemasta ja tematisoinnista*. Siinä Kirstinä toteaa, että *teemaa* voidaan käyttää kahdessa eri merkityksessä: *teemasta* puhutaan *aiheena*, jolloin sen lähikäsite on *motiivi*, tai *teema* tuotetaan luenan aikana tulkinnassa. Hänen mukaansa *teeman* ymmärtäminen kokonaismerkityksenä on selvästi uskriittistä perua eikä siksi enää välttämättä analyysikäsitteenä riittävä, koska nykylukiossa harvemmin on mahdollista käsitellä kokonaisteoksia, vaan opetuksessa keskitytään katkelmien analysoimiseen, samoin tekstitaidon kokeessa. Tällöin on mielekkäämpää puhua *tematisoitumisesta*. Tämä tosiasia panee Kirstinän selittämään Aleksis Kiven *Seitsemää veljestä* apunaan käyttäen, miten katkelmankin voi tematisoida, vaikkei ole mahdollisuutta tutustua koko teokseen ja sen ”kokonaismerkitykseen”. Kirstinän mukaan nykyisen testianalyysin opetuksen tavoitteena koulussa on se, että ”myös katkelma pitäisi oppia tematisoimaan”: ” – – temaattisessa analyysissä lukija selvittää tarinan ja ilmaisun, sen tyylin ja lajin (genren)”. Selvittämällä nämä teksti asettuu myös ”kontekstiin, kirjallisuushistoriaan ja /tai teosta ympäröivään maailmaan”. (Kirstinä 2004, 10–12.)

Mielenkiintoista onkin, että vaikka narratologia on jossain vaiheessa hylännyt *teeman* käsitteen, narratiivista ja temaattista tasoa ei kuitenkaan ole nähty toisiaan pois sul-

kevina, vaan *teemojen* on katsottu motivoivan tarinaa ja juonta ja näin vaikuttavan narratiiviseen tasoon (Suomela 2001, 148). Tekstin pinta- tai syvärakenteista ei kuitenkaan kannata etsiä *teemalle* kiinteää paikkaa, koska teksteistä riippuen *teema* saattaa ilmetä kerronnan kielellisissä rakenteissa eli pintatasolla tai sitten sitä on yritettävä hahmottaa syvärakenteista, teoksen syvemmistä kerroksista. *Teeman* ei tarvitse käsitteenä olla sillä tavalla kattava *motiivien* synteesi, että se kattaisi kaikki tekstin elementit (mts. 152). *Teeman* voi nähdä ”erilaisten tekstien semanttisena kohtauspaikkana”, mikä tarkoittaa sitä, että lukijan on ymmärrettävä enemmänkin kuin pelkkä tekstin sisältö ja lingvistinen taso (Suomela 2001, 152; Brinker 1993, 23, 26; Karkama 1991, 114–115).

Temaattisessa tutkimuksessa erotetaan nykyisin *paradigmaattinen* ja *syntagmaattinen lähestymistapa*. Syntagmaattinen lähestymistapa pohtii *teemoja* yksittäisen teoksen sisällä, paradigmaattinen puolestaan tekstien välillä, eli sen voi katsoa lähestyvän intertekstuaalista tutkimusta. Paradigmaattinen ja syntagmaattinen lähestymistapa eivät sulje toisiaan pois, vaan mahdollistavat tekstien monipuolisen temaattisen tarkastelun. (Suomela 2001, 153.)

6.2 *Motiivin* käsite oppikirjoissa

Tutkijoiden ja oppikirjailijoiden eri vuosikymmenillä esittämistä määritelmistä, luonnehdinnoista ja katsauksista käy ilmi, että *motiivin* määrittelemisen ei ole ollut helppoa eikä yksinkertaista kirjallisuustieteessäkään (Holsti 1969; Karkama 1991; Kouki 2007; Lassila 1982; Suomela 2001). Määritelmien kirjavuus viittaisi siihen, että kirjallisuustieteellisesti epämääräisestä *motiivin* käsitteestä pyrittäisiin eroon tai ainakin sen käyttämistä kouluopetuksessa vältettäisiin. *Motiivin* käsite on kuitenkin edelleen käytössä useimmissa oppikirjoissa siihen liittyvästä problemaattisuudesta huolimatta ja myös siksi, että se mainitaan *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (2003, 35). Katsaus lukion oppikirjoihin osoittaa, kuinka kirjavia *motiivin* määritelmät ovat. Ne heijastavat kyseisen käsitteen epämääräisyyttä ja monitulkintaisuutta. **TAULUKOSTA 6** ovat nähtävissä eri oppikirjojen esittämät määritelmät *motiivi*-käsitteelle.

Mikä on motiivi?

Oppikirjassa *Kieli ja tekstit 2* käsite *motiivi* mainitaan ensimmäisen kerran pääluvun *Tarina saa muodon* (KJT, 35) yhteydessä alaluvussa *Tapahtumasta ja tilanteesta toiseen* (mts. 36–37). Siinä kerrotaan tarinoiden perusluonteesta ja esitellään tarinan rakennetta erilaisten käsitteiden avulla, kuten esimerkiksi *juoni*, *käännekohta*, *aikasuhteet*, *ennakointi*, *takauma jne.* Lisäksi puhutaan tekstin fragmentaarisuudesta, joka oppikirjan mukaan on tyypillistä modernille kirjallisuudelle. Lukija on ”kuin palapelin äärellä: hänen on itse luotava tekstistä merkityksellinen kokonaisuus ja mietittävä, mitä tapahtuu tai on tapahtunut” (mts. 37). Tässä yhteydessä *Kieli ja tekstit 2* ottaa esille *motiivin* käsitteen ja määrittelee sen ikään kuin ”moderniin” ja ”fragmentaariseen” tekstiin liittyvänä ilmiönä:

TAULUKKO 6 *Motiivi*-käsitteen määritelmät lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

OPPIKIRJA	<i>motiivi</i> -KÄSITTEEN määritelmä
<i>Kieli ja tekstit 2 (KJT)</i>	”Fragmentaariselta tuntuva tekstiä ja sen rakennetta sidostavat – – motiivit , joita voivat olla tarinassa esiintyvät henkilöhahmot ja tapahtumat. Joskus myös muut tekstin yksityiskohdat, kuten kielikuvat ja esineet, toimivat motiiveina ja saavat symbolisen merkityksen. Esimerkiksi auto ja autolla ajo saattavat tekstissä olla lähdön motiiveja. Motiiveja seuraamalla lukija pääsee teeman jäljille; joskus teoksen nimi viittaa suoraan tekstin teemaan , jolloin puhutaan nimimotiivista.” (KJT, 37.)
<i>Kivijalka (KJ)</i>	”– – teoksen elementti (esimerkiksi esine, henkilöahmo tai tilanne), joka on sen tulkinnan kannalta tärkeä ja toistuu siinä yleensä useamman kerran. Samat motiivit (esimerkiksi ikkunan ääressä istuva nainen) toistuvat usein eri taiteenlajeissa – – . Usein motiivit ilmentävät tai tukevat teoksen keskeisiä teemoja, ja toistuessaan ne saavat symbolisen merkityksen.” (KJ, 46.)
<i>Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 (LÄJK)</i>	”Motiivilla tarkoitetaan taideteoksen tematiikan ja rakenteen kannalta merkittävää toistuvaa elementtiä; sanataiteessa esimerkiksi tiettyä henkilöahmoa, tilannetta, aatetta, kuvaa tai esitettä. Motiivit kiinteyttävät teoksen rakennetta. Niille on tunnusomaista yleismaailmallisuus ja pitkäikäisyys. Motiivin lajeja ovat johto-, pää-, sivu-, tuki-, henkilö- ja tilannemotiivi.” (LÄJK, 22.)
<i>Lähde (L)</i>	”Kertomuksen motiivilla tarkoitetaan toistuvaa elementtiä, johon lukija kiinnittää huomiota. Motiivi on usein henkilö, tilanne tai esine. Motiivi havainnollistaa teemaa ja tekee kertomuksesta yksilöllisen ja mieleenpainuvan.” (L, 204.)
<i>PisteUP (PUP)</i>	”Proosassa toistuvaa asiaa, esimerkiksi tilannetta, esinettä tai kuvaa, kutsutaan motiiviksi. Sillä on merkitystä teoksen rakenteen ja lopulta teeman kannalta.” (PUP, 201.)
<i>Aidinkieli ja kirjallisuus (ÄJK)</i>	”Sellaisia toistuvia esineitä, tilanteita, tapauksia tai henkilöasetelmia, jotka kohostuvat merkitykselliseksi, sanotaan motiiveiksi. Niihin saattaa tiivistyä jotakin olennaista, ne saattavat vauhdittaa tapahtumia, tai ne voivat havainnollistaa joitakin tunnelmia.” (ÄJK, 262.)

Fragmentaariselta tuntuva tekstiä ja sen rakennetta sidostavat – – **motiivit**, joita voivat olla tarinassa esiintyvät henkilöhahmot ja tapahtumat. Joskus myös muut tekstin yksityiskohdat, kuten kielikuvat ja esineet, toimivat motiiveina ja saavat symbolisen merkityksen. Esimerkiksi auto ja autolla ajo saattavat tekstissä olla lähdön motiiveja. (KJT, 37.)

Oppikirja ei selvitä *motiivi*-käsitteeseen liittyvää problematiikkaa tai monitulkintaisuutta eikä opeta tarkemmin, mitä *motiivit* loppujen lopuksi ovat. Määritelmän ongelmana on myös se, ettei oppilas välttämättä erota, mikä ero on kirjallisuustieteellisellä käsitteel-

lä *motiivi* ja arkielämän vastaavalla käsitteellä. Määritelmän konkreettinen ja toisaalta metaforinen kuvaustapa saattavat sekoittaa oppilasta: opetustekstin mukaan ”auto” tai ”autolla ajo” voivat olla ”lähden motiiveja” (mt.).

Tehtävänannoissa käsitettä *motiivi* hyödynnetään *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa, mutta eri asia on, voivatko oppilaat ymmärtää käsitteen sisällön ja tarkoituksen oppikirjan määritelmän avulla, koska sen mukaan käsite *motiivi* liittyy nimenomaan moderniin ja fragmentaariseen tekstiin. Tämä luo mielikuvan siitä, ettei muunlaisissa kaunokirjallisissa teksteissä ole lainkaan *motiiveja*. Oppikirjan *Kieli ja tekstit 2* tehtävissä *motiivin* käsitettä käytetään tulkintoja voimakkaasti ohjaavasti (KJT, 43, 47).

Kivijalassa motiivin määritelmä on osana laajempaa kokonaisuutta, joka on otsikoitu *Kirjallisuudentutkimuksen terminologiaa*. Se koostuu viidestä sivusta lyhyehköjä käsitteen määrittelyjä (KJ, 44–48). Oppikirjan määritelmän mukaan *motiivi* on ” – teoksen elementti (esimerkiksi esine, henkilöahmo tai tilanne), joka on sen tulkinnan kannalta tärkeä ja toistuu siinä yleensä useamman kerran. Samat motiivit (esimerkiksi ikkunan ääressä istuva nainen) toistuvat usein eri taiteenlajeissa – –. Usein motiivit ilmentävät tai tukevat teoksen keskeisiä teemoja, ja toistuessaan ne saavat symbolisen merkityksen” (KJ, 46). Tämä määritelmä noudattaa Pekka Mattilan luonnehdintaa *Kirjallisuudentutkimuksen avainsanoja* -hakuteoksessa (Mattila 1984, 53). Novellianalyysia opetetaan kirjoittamaan oppikirjan luvussa *Novellin avaamisen avuksi* yhdeksänkohtaisella ohjeistuksella (KJ, 57–60). Ohjeistuksessa viitataan käsitteiden käyttöön: ”Novellianalyysissa voi käyttää proosan analyysiin vakiintuneita käsitteitä” (KJ, 58). Käsitettä *motiivi* on siis osattava soveltaa, vaikkei sitä varsinaisesti edes opeteta. Harjoituskirjassa on kaksi mallianalyysia, toinen Päivi Alasalmen novellista *Me ja ne* (KJ, 88–91) ja toinen Anton Tšehovin novellista *Ohukainen ja Paksukainen* (KJ, 91 – 94). Kummassakaan mallianalyysissa ei käytetä käsitettä *motiivi*, joten *motiivi*-käsitteen oppimisen kannalta niistä ei ole oppilaille apua.

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 -oppikirjassa käsitellään *motiivin* käsitettä luvussa *Motiivit ja teeman tulkinta* (LÄJK, 22–24). Leipäteksti toteaa heti aluksi, että kirjallisen teoksen tulkinnassa *motiivi* ja *teema* ovat keskeisiä käsitteitä (LÄJK, 22). *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* määrittelee *motiivin* mainitsematta lähdetään, Yrjö Hosiaisloman (2003, 600) *Kirjallisuuden sanakirjaa*, josta se on lähes sanatarkasti kopioitu:

Motiivilla tarkoitetaan taideteoksen tematiikan ja rakenteen kannalta merkittävää toistuvaa elementtiä; sanataiteessa esimerkiksi tiettyä henkilöahmoa, tilannetta, aatetta, kuvaa tai esitettä. Motiivit kiinteyttävät teoksen rakennetta. Niille on tunnusomaista yleismaailmallisuus ja pitkäikäisyys. (LÄJK, 22.)

Hämmennystä kouluopetuksessa aiheuttavat ensinnäkin määritelmässä *motiiveiksi* luetellut ”aate” ja ”kuva”. Käsitteellä *kuva* voidaan oppikirjan määritelmässä viitata Rafael Koskimiehen esittämään klassiseen jaotteluun *kerronnan perusmuodoista* (Koskimies 1962, 217; ks. alaluku 5.3.1) tai tarkoittaa kielitieteellistä, kuvakieleen liittyvää käsitettä *kuva* (NSSK 1, 1985, 645). Koska määritelmän motiiviluettelo koostuu kuitenkin

abstraktiotasoltaan hyvin erilaisista käsitteistä (esim. ”henkilö”, ”aate”, ”kuva”, ”esite”), oppilas voi tulkita käsitteen *kuva* viittaavan kertomuksessa olevaan konkreettiseen kuvaan: valo-, juliste-, mainos- tai muuhun kuvaan. Samoin saattaa ihmetystä *motiivina* herättää määritelmässä mainittu ”esite”, joka on painovirhe: ”Motiivilla tarkoitetaan – – merkittävää toistuvaa – – **esitettä** [p.o. esinettä]” (LÄJK, 22). Lähteeksi paljastuvassa Hosiasluoman *Kirjallisuuden sanakirjassa* luettelo on muuten täsmälleen sama, mutta ”esitteen” tilalla on ”esine” (Hosiasluoma 2003, 600). Oppilas ei kuitenkaan välttämättä heti ymmärrä ”esitteen” tarkoittavan tässä yhteydessä ”esinettä” vaan sen sijaan ihmettelee yhä enemmän käsitteen *motiivi* omalaatuisuutta ja outoutta, koska ”esitteet” eivät todennäköisesti oppilaankaan mielestä ole kovin yleisiä *motiiveja* kertomuksissa, kuten eivät ”kuvatkaan”.

Oppikirja *Lähde* esittelee *motiivin* ihan omana lukunaan (L, 204–208) ja toteaa opetustekstissä käsitteestä seuraavaa: ”Kertomuksen motiivilla tarkoitetaan toistuvaa elementtiä, johon lukija kiinnittää huomiota. Motiivi on usein henkilö, tilanne tai esine. Motiivi havainnollistaa teemaa – – ” (mts. 204). *Motiivin* määritelmä näyttää *Lähde*-oppikirjassa teoreettisesti noudattavan Pekka Mattilan luonnehdintaa (ks. Mattila 1984, 53). *Lähteen* mallianalyysi (L, 218–221) on tehty Tove Janssonin novellista *Jäävuori* (1968). Analyysissä ei kuitenkaan käytetä käsitettä *motiivi*. Mallianalyysiin liittyvässä tehtävänannossakaan, jossa kehoitetaan tarkastelemaan analyysin sisältöä, ei hyödynnetä käsitettä *motiivi* (L, 218). Käsite *motiivi* kuitenkin mainitaan, kun ohjataan kirjoittamaan ja jäsentelemään novellianalyysia:

” – – kappaleissa voi käsitellä seuraavia asioita: - Miten ja millä keinoilla – – motiivit hahmottuvat?” (L, 216)

tai

” – – kappalejako muotoutuu luontevasti novellin motiivien – – analyyseistä” (L, 217).

Sen sijaan oppikirjan tekijöiden laatimassa numeroidussa ohjeistuksessa, jossa neuvotaan oppilasta esittämään kysymyksiä novellista (L, 216–217), ei puhuta *motiiveista* mitään.

PisteUP-oppikirja määrittelee *motiivin* lyhyesti: ”Proosassa toistuvaa asiaa, esimerkiksi tilannetta, esinettä tai kuvaa, kutsutaan motiiviksi. Sillä on merkitystä teoksen rakenteen ja lopulta teeman kannalta” (PUP, 201). Oppikirjassa on Kari Levolan novellista *Elämän koreus* kirjoitettu mallianalyysi (PUP, 202–203), jossa ei kuitenkaan käytetä käsitettä *motiivi*. Tehtävänannossa (PUP, 195) kehoitetaan analysoimaan ja tulkitsemaan novellia ”proosan keinojen avulla”, jotka esitellään oppikirjan sivuilla 200 – 201 ja joiden joukossa on myös käsite *motiivi*. Oppikirjassa on analyysiaineistona viisi novellia tehtävistöineen (mts. 204–212), mutta *motiivi*-käsitettä ei tehtävänannoissa hyödynnetä. *PisteUP* tyytyy pelkästään määrittelemään kapeasti *motiivin* käsitteen problematisoi-

matta sitä tai pohtimatta, mitä merkitystä *motiivin* käsitteellä on esimerkiksi novellianaalyyssissa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden Käsikirja opettaa analysoimaan ja tulkitsemaan proosatekstiä Anton Tšehovin novellin *Leikkiäkö vain?* avulla (ÄJK, 253–256). Tšehovin novelli toimii aineistona, kun oppikirjan leipäteksti käy läpi proosan erittelyyn tarvittavia ”työvälineitä” eli kirjallisuustieteellisiä käsitteitä (mts. 256–263, ks. myös ÄJKH, 60–61). Tšehovin *Leikkiäkö vain?* -novellissa todetaan olevan joitakin toistuvia asioita, kuten mäen laskeminen kelkalla ja maininnat rakkaudesta ja pelosta. Nämä ovat *Käsikirjan* mukaan *motiiveja*. *Motiivi* määritellään oppikirjassa toistuvaksi esineeksi, tilanteeksi, tapaukseksi tai henkilöasetelmaksi, joka ”kohostuu merkitykselliseksi”. Määritelmän mukaan motiiveihin ”saattaa tiivistyä jotakin olennaista”, tai ne voivat myös ”havainnollistaa joitakin tunnelmia”. (ÄJK, 262.) *Motiivin* määritelmä jää suppeaksi ja hämäräksi, eikä siinä perustella, miksi jostakin elementistä teoksen maailmassa voi sanoa sen olevan *motiivi*, miksi kyseinen käsite yleensä opiskellaan tai mihin sitä proosa-analyysissa tarvitaan. *Käsikirjassa* on kaksi mallianalyysia Petri Tammisen novellista *Perttu* (ÄJK, 263–265), mutta kummassakaan mallianalyysissa ei käytetä *motiivin* käsitettä. Myöskään ohjeissa, joita annetaan novellianalyysin kirjoittajalle toisaalla oppikirjassa (mts. 200–202), ei puhuta *motiiveista*. Kurssivihkon novellitietävistöissä (ÄJKH, 72–92) ei käytetä lainkaan käsitettä *motiivi*.

”*Motiiveja seuraamalla teeman jäljille*”

Vaikka Mattila ei toteakaan *Kirjallisuudentutkimuksen avainsanoja* -teoksensa *motiivin* määrittelyn yhteydessä mitään *motiivi*-käsitteen ja *teema*-käsitteen kytköksestä, todetaan kyseisessä teoksessa *teemaa* määriteltäessä, että *teema* on ”molemmipuolisessa vuorovaikutusyhteydessä teoksen keskeisten elementtien, esimerkiksi motiivien, kanssa” (Mattila 1984, 74). Tämä *motiivi*- ja *teema* -käsitteiden kytkös näkyy myös oppikirjoissa.

Kieli ja tekstit 2 -oppikirjassa todetaan, että *motiiveja* ”seuraamalla – – pääsee teeman jäljille” (KJT, 37). Metafora ”*päästä teeman jäljille*” mystifioi *teeman* käsitettä: se on jotakin, jota pitää jäljittää siksi, että se on kateissa. Muun muassa Edgar Allan Poen novellista *Soikeakehyksinen muotokuva* pyydetään ”etsimään motiiveja ja jäljittämään teemoja” ja kirjoittamaan lyhyt teksti, jossa ”nimetään novellin keskeiset teemat ja niihin johdattelevat motiivit” (KJT, 45). Tehtävänannossa käsitteisiin *motiivi* ja *teema* liitetään näin metaforisuudella asian vaikeutta ja problemaattisuutta korostava ulottuvuus: motiiveja ”etsitään” ja ”jäljitetään”.

Motiivi-käsitteen käyttäminen tehtävänannoissa ei myöskään ole ongelmatonta, mikäli oppilaille ei ole selvillä, mitä *motiivilla* tarkoitetaan ja mikä vuorovaikutussuhde *teemalla* ja *motiivilla* on keskenään. Esimerkiksi *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjan tehtävänannossa, jossa on analysoitavana Anna-Leena Härkösen novelli *Kissan korvike* (1994), käsitteen *motiivi* käyttö on epämääräistä. Jo novellin nimen perusteella kissan voi olettaa olevan keskeisessä roolissa, joten tehtävänannossa kehoitetaan tutkimaan *kissa-motiivia* ja pohtimaan muun muassa seuraavaa kysymystä: ”Miten kissaa käytetään teeman

välittämiseen?” (KJH, 86.) Kuten edellä olevan kysymyksen sananmuoto osoittaa, tehtävänantojen muotoiluun pitäisi oppikirjan tekijöiden paneutua huolellisemmin. Lingvistiset epämääräisyydet oppikirjatekstissä hämärtävät tarpeettomasti käsitteiden merkitystä.

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 -oppikirjassa käytetään *motiivi*-käsitettä, kun annetaan *ohjeita* novellista kirjoittamiseen ja ohjataan oppilasta löytämään *teemaa* lukemastaan tekstistä. Oppikirja esittää kysymyssarjan: ”Mitä motiiveja löydät? Mihin motiivit kiinnittävät lukijan huomion? Mikä teema tai mitä teemoja motiivien avulla nousee esiin?” (LÄJK, 87.) Kyseisessä tehtävässä ei opeteta *motiivin* käsitettä, vaan sitä on jo osattava soveltaa. *Motiivi*-käsitettä kuitenkin yritetään myös opettaa tehtävän avulla, jossa hyödynnetään Boccaccion tuttua *Metsästyshaukka*-novellia. Tehtävänannossa kehoitetaan etsimään ”kaikki kohdat, joissa haukka on keskeisesti esillä”, tarkastelemaan ”novellin juonen kulkua johtomotiivin ohjaamana” ja pohtimaan lopuksi *teemaa* (LÄJK, 23). Kyseisessä tehtävänannossa pyritään ohjaavien kehotusten ja kysymysten avulla syventämään *motiivi*-käsitettä ja osoittamaan, miten *motiivien* tarkastelun avulla voidaan päätyä *teeman* tulkintaan. Oppimisprosessi saatetaan siis tehtävänannossa hyvin alkuun, mutta koska oppikirjassa ei yksityiskohtaisemmin opeteta eikä näytetä havainnollisesti, miten *motiivin* käsitettä käytetään omassa analyysissä eli miten sitä sovelletaan, jää oppimisprosessi kesken.

PisteUp ei tarkemmin määrittele käsitteiden *motiivi* ja *teema* suhdetta, mutta toteaa *motiivilla* olevan merkitystä *teeman* kannalta (PUP, 201). Samoin *Lähde* kertoo *motiivin* ”havainnollistavan *teemaa*” (L, 204). Kyseisissä oppikirjoissa ei kuitenkaan opeteta eikä näytetä, millä tavalla *motiivit* ovat merkityksellisiä *teeman* kannalta tai miten ne *teemaa* havainnollistavat.

Motiivi-käsitteen alakäsitteitä

Useimmissa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa *motiivin* käsitettä opetettaessa on Mattilan määritelmän (1984, 53) mukainen maininta eri motiivityypeistä tai jonkinlainen luettelo siitä, mitkä asiat voivat kaunokirjallisessa teoksessa olla *motiiveja*. Näitä *motiivi*-käsitteen alakäsitteitä oppikirjoissa ovat *nimimotiivi*, *johto-*, *pää-*, *sivu-*, *tuki-*, *henkilö-*, *tilanne-* ja *esinemotiivi* (KJT, 37, 47; LÄJK, 22–23; L, 204–205).

Nimimotiivista puhutaan *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa, joka toteaa, että ”joskus” teoksen nimi viittaa suoraan tekstin *teemaan* (KJT, 37). Jorge Luis Borgesin novellin *Laatta* (1975/ suom. v. 2003) yhteydessä opetetaan käsitettä *nimimotiivi*: tehtävänannossa todetaan, että keskeinen *motiivi* näkyy jo novellin nimessä, eli kyseessä on *nimimotiivi*. Oppilasta pyydetään tutkimaan, mitä laatasta kerrotaan ja mitä merkityksiä laatalle on *kertojalle* ja toisaalta novellin muukalaiselle. (KJT, 43.) Sen jälkeen kehoitetaan pohtimaan novellin *teemoja nimimotiivin* avulla. Tehtävänanto nimeää siis valmiiksi *motiivin*: se on novellin nimessä mainittu ”laatta”. Muuten *motiiveista* ei puhuta eikä edes todeta, että novellissa saattaisi olla muitakin *motiiveja*.

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 mainitsee sekä *nimi-* että *johtomotiivivia* selvittäessä opetustekstissä esimerkkinä Boccaccion novellin *Metsästyshaukka*, jossa no-

vellin nimi on oppikirjan mukaan *nimimotiivi* ja haukka *johtomotiivi* (LÄJK, 22). Myös *Kivijalassa* on tehtävistöön otettu Boccaccion novelli *Metsästyshaukka*. Siinä kyseiseen novelliin liittyvissä tehtävänannoissa on esitetty kysymykset: ”Mikä on novellin keskeinen motiivi? Millaisissa kohdissa motiivi nousee esiin?” (KJH, 87.) Boccaccion novelli onkin synnyttänyt tradition puhua niin sanotusta *haukka-motiivista*, joka on vakiintunut yhdeksi suomalaisen kirjallisuudenopetuksen vakiotermiksi jopa siinä määrin, että kyseinen käsite ja Boccaccion novelli ovat todennäköisesti jopa rajoittaneet *motiivi*-käsitteen ymmärtämistä ja vaikeuttaneet näin sen oppimista ja käyttöä.

Esinemotiiveihin perehdytään *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa Joel Haahtelan novellin *Naiset katsovat vastavaloon* (2002) kuvaaman parisuhteen kautta. Tehtävänanto ohjeistaa: ”Tekstiä voidaan lukea parisuhteen kuvauksena. Suhteen laatu ja tila paljastuu jäljittämällä esinemotiiveja.” (KJT, 47.) Oppilaan ei kuitenkaan tarvitse itse ”jäljittää” *esinemotiiveja*, sillä tehtävänanto kertoo, mitä *esinemotiiveja* novellissa on. Oppilas saa pohtia, mitä merkitsevät ”kenkä Liliania kuvaavana esineenä”, ”auto Klauta kuvaavana esineenä”, ”valkoinen talo pariskunnan yhteistä elämää kuvaavana tilana” ja ”kultaiset kupolit pariskunnan toiveita kuvaavina rakennuksina”. Sen jälkeen tehtävänanto kehoittaa oppilasta ”kokoamaan näkemyksensä pariskunnan suhteesta” tulkitsemiensa *motiivien* avulla. (Mt.)

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 paneutuu myös *esinemotiivin* käsitteeseen, jota oppikirja pyrki valaisemaan Bertolt Brechtin runon avulla. Runo *Kaikista esineistä* onkin antelias analysoitava, koska se on oikeastaan pelkkää luetteloa erilaisista esineistä (LÄJK, 23). Tehtävänanto toteaa esineiden toimivan runossa *motiiveina*, pyytää ”poimimaan runosta kaikki esineet” ja keskustelemaan esineisiin liittyvistä ilmauksista, esineille yhteisistä piirteistä jne. Lopuksi kehoitetaan pohtimaan, mikä nousee ”esinemotiivien ohjaamana keskeiseksi ajatukseksi, siis runon teemaksi”. Muina *motiivin* alakäsitteinä *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* mainitsee *johto-*, *pää-*, *sivu-*, *tuki-*, *henkilö-* ja *nimimotiivin*. (Mts. 22–23.)

Oppikirja *Lähde* luettelee *motiivin* alakäsitteinä *esinemotiivin*, *henkilömotiivin*, *johtomotiivin* ja *tilannemotiivin* ja selostaa niitä esimerkkien avulla (mts. 204 – 205). Oppikirjassa kuitenkin ainoastaan yhdessä tehtävänannossa hyödynnetään alakäsitteitä *henkilö-* ja *tilannemotiivi*. Tehtävä liittyy kahteen lyhyeen katkelmaan Juhani Ahon romaanista *Juha* (1911). Toisessa katkelmassa kuvataan Shemeikkaa ja toisessa Juhaa (L, 207):

Shemeikka on kaukana, näyttää seisovan, ei venheessä, vaan kuohuisa. Samassa hän taas on ylhäällä, suurena, jättiläisenä, tukka hajallaan, parta hulmuten kahden puolen kaulaa. Ei ole maailmassa muuta kuin Shemeikka seisomassa, hyrskyt palamassa hänen jalkainsa alla kahden puolen venhettä. Ei näy maata, ei puita, kuohut kiitävät kilpaa Shemeikan kanssa häntä takaa ajaen, mutta eivät saavuta.

— —

Nyt menee Juha kokkaan, iskee sauvoimen pohjaan ja koettaa laittaa vasten varovasti kammeten irtauttaa venettä. Sauvoim on tarttunut kiinni johonkin eikä lähde. Juha heittää sen siihen pystyyn ja astuu

peremmäksi, horjahtaa, mutta ei kaadu. Menee uudelleen kokkaan, tarttuu taas sauvoimeen ja vääntää sitä rajusti.

Se katkeaa, ja Juha hoiptuu tuhdolle, kädessä sauvoimen puolikas. Samassa irtautuu venhe, ja vesi alkaa sitä viedä.

Juhani Aho, *Juha* (1911)

Yhteistä katkelmille on se, että miehet ovat veneessä – ajankohta on kuitenkin eri, mitä oppilaalle pitäisi korostaa katkelma luettaessa – ja miehet nähdään ikään kuin Marjan silmin, mikä tehtävänannossa on mainittu (L, 207). Tehtävässä kysytään: ”*Onko kyseessä henkilö- vai tilannemotiivi?*” Jos oppilas arvelee kyseessä olevan *henkilömotiivin* – kuvataanhan molemmissa katkelmissa henkilöä – hän lienee oikeassa, mutta oikeassa hän on myös, jos vastaa kyseessä olevan *tilannemotiivin*: ollaanhan katkelmien kuvaamissa tilanteissa nimenomaan teoksen kannalta keskeisessä paikassa, koskessa, ja sen lisäksi vielä ”venheessä”. Jos oppikirja on todennut *motiivin* olevan toistuva ja *teemaa* havainnollistava elementti, on melko vaikeaa päätellä, mistä oheisissa lyhyissä katkelmissa on kysymys eli mikä niissä on temaattisesti keskeistä. Katkelmista ei myöskään selviä, mikä niissä on niin sanottu ”toistuva elementti”, jos niitä tarkastellaan erikseen. Mikäli niitä tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena, on ”vene” ilmiselvästi ”toistuva elementti” eli *motiivi*, jolloin oppikirjan opetustekstin perusteella kyseessä kuvittelisi olevan *esinemiin* eikä *henkilö-* tai *tilannemotiivin*.

Kahteen jälkimmäiseen, *motiivi*-käsitteen opettamiseen liittyvään oppikirjan *Lähde* tehtävänannon kysymykseen on oppilaan sen sijaan helppo vastata joko myöntävästi tai kieltävästi: ”*Kuvittelisitko Shemeikan tyyppisiä viettelijähahmoja olevan muualla kirjallisuudessa? Arveltko koskenlaskun kuuluvan kirjallisuuden tilannemotiiveihin?*” (L, 207.) Tehtävänantojen kysymysten muotoiluun oppikirjoissa olisikin kiinnitettävä enemmän huomiota, koska ne omalta osaltaan luovat vaikutelmaa kirjallisuudenopiskelun mielekkyydestä.

Käsitteiden *esinemiin*, *henkilömotiivi*, *johtomotiivi* ja *tilannemotiivi* funktio jää joka tapauksessa *Lähteessä* epäselväksi, koska oppilas ei opetustekstin tai harjoitusten perusteella voi tietää, miten hän tekstistä mainitut *motiivit* löytää ja mitä niillä tekee.

Motiivi – outo olio?

Joissakin oppikirjoissa *motiivi*-käsitettä käytetään oudoissa yhteyksissä: oppikirja *Kieli ja tekstit 2* antaa ohjeita proosasta kirjoittamiseen ja kehottaa havainnoimaan tekstistä ”motiiveja ja kielikuvia” (KJT, 73). Periaatteessa tehtävänanto yhdistää kirjallisuustieteellisen ja kielitieteellisen lähestymistavan, mutta koska perustelut kyseisen yhdistetyn lähestymistavan käyttöön jäävät oppikirjassa epäselväksi, näyttää koko tehtävä epämääräiseltä ja päämäärättömältä *motiivien* ja *kielikuvien* luotteloimiselta.

Muutenkin *motiivi*-käsitettä käytetään oppikirjoissa siten, että käyttöyhteys tai ohjaus käsitteen käyttöön aiheuttaa väärä tulkintoja kyseisestä käsitteestä. Oppilaalle saattaa syntyä käsitys, että kertomuksessa joko on tai ei ole *motiiveja*. Esimerkiksi oppikirja *Kivijalka* rakentaa harjoituskirjansa novellitehtävissä laajan kysymyssarjan novellikeskus-

teluja varten (KJ, 87–94), ja tehtävänannossa kehoitetaan oppilaita keskustelemaan 4–8 hengen ryhmissä kahdesta luetusta novellista, niiden juonesta ja rakenteesta, tapahtumajoista ja -paikoista, *kertojasta*, päähenkilöistä ja muista henkilöistä, *teemasta* ja tulkinnasta sekä nykylukijan lukukokemuksesta. Apukysymykseksi *teemasta* ja tulkinnasta käytävään keskusteluun on annettu kysymys: ”Onko novellissa motiiveja – – miten ne vaikuttavat tulkintaan?” (KJ, 88.) Tämän tehtävänannon perusteella *motiivi* mystifioituu jälleen joksikin hyvin kummalliseksi elementiksi novellissa, vaikka aiemmissa tehtävissä *motiivin* käsitettä onkin yritetty avata ja syventää. Kysymyksenasettelu antaa nimitäin ymmärtää, että kyseisessä novellissa ei mahdollisesti olisi yhtään *motiivia*, mikä on teoreettisesti ajatellen mahdottomuus.

Joistakin oppikirjoista syntyy vaikutelma, että kaunokirjallisessa tekstissä on aina **yksi motiivi**. Esimerkiksi *motiivi*-määritelmän yhteydessä *PisteUp*-oppikirjassa on Olssonin novelliin *Saksittu* liittyvä kysymys: ”Mikä on Saksittu-novellin motiivi? Mikä merkitys sillä on?” (PUP, 201.) Kysymyksenasettelu antaa näin ymmärtää, että Olssonin novellissa *Saksittu* on vain yksi ja ainoa motiivi.

Oppimisen kannalta ongelmallista on myös, mikäli oppikirjassa nimetään valmiiksi *motiivit* eikä erikseen korosteta lukijan roolia tulkitsijana eli *motiivien* ja *teemojen* rakentajana. Esimerkiksi *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Kurssivihkossa* opetetaan *motiivin* käsitettä Leena Krohnin novellin *Akvaarion valo* avulla. Kyseisen novellin *motiiveja* ovat oppikirjan mukaan akvaario ja sinä uiva kultakala, valon ja hämärän vaihtelu sekä seinällä riippuva kuva (ÄJKH, 60–61). Oppilas saattaa siis luulla, että Krohnin novellissa ei ole lainkaan muita *motiiveja*, jolloin hänelle saattaa myös helposti syntyä vaikutelma, ettei hän itse olisi todennäköisesti osannut nimetä *motiiveiksi* juuri kyseisiä novellissa olevia asioita. Oppikirjan esitystapa luo vaikutelman, että *motiivit* ovat ikään kuin ennakolta lukkoon lyötyjä, objektiivisia faktoja, joiden havaitsemisella ei ole mitään tekemistä lukijan omien havaintojen ja päätelmien kanssa.

Pedagogisesti ajatellen *motiivin* määrittely ja sen merkitys proosa-analyysin apuvälineenä jää oppikirjoissa epämääräiseksi, koska käsite opetetaan irrallisena siitä kirjallisuustieteellisestä ajattelu- ja tiedonrakentumistavasta, jossa *motiivin* käsite on määritelty ja perusteltu. Oppikirjoissa ei paneuduta *motiivi*-käsitteen opettamiseen eikä myöskään kerrota, miksi käsite opiskellaan, millä tavalla se on ongelmallinen käsite ja miten sitä voi luontevasti käyttää kaunokirjallisten tekstien analysointiin.

6.3 Käsitteet aihe ja teema oppikirjoissa

Käsitteet *aihe* ja *teema* on liitetty koulujen kirjallisuudenopetuksessa perinteisesti yhteen, käsitepariksi. Tämä traditio on siirtynyt myös nykyisiin oppikirjoihin, osittain lukion opetussuunnitelman takia, koska kyseiset käsitteet siinä mainitaan (LOPS, 35). Koulupuolella on aina painotettu sitä, että käsitteitä *aihe* ja *teema* ei saa sotkea toisiinsa, koska niillä kummallakin on oma merkityksensä. *Aihe* on ”teoksen maailman ulkopuolella (todellisuudessa tai toisessa teoksessa) oleva lähtökohta, josta kirjailija saa teokseensa aineksia” (Ervasti & Ruusuvuori 1969, 1). *Aihe* on määritelty myös ”tekstin suoraan havaittavaksi sisällöksi” (Suomela 2001, 151). *Aiheen* voi usein sanoa käyvän

alustavasti ilmi jo kirjan nimestä (Hosiaisuusluoma 2003, 28). *Aiheen* määrittelyä pidetään yleisesti helpompana tehtävänä, koska *teema* vaatii aina tulkintaa. *Teema* voidaan yksinkertaisesti määritellä ”tekstiin sisältyväksi ajatukseksi, joka määritellään tulkinnassa” (Ervasti & Ruusuvoori 1969, 2). Toisaalta muun muassa Leena Kirstinä on käyttänyt käsitteitä *aihe* ja *teema* täysin synonyymisesti (Kirstinä 1991, 18). **TAULUKOSTA 7** voi nähdä, miten lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa käsitteet *aihe* ja *teema* määritellään.

Aihe- ja *teema-*käsitteiden määrittely ei kuitenkaan ole kirjallisuudentutkimuksessa ollut ongelmatonta, vaan niiden monitulkintaisuus on itse asiassa perua jo antiikin ajoilta: Aristoteleen *Retoriikassa teemalla* tarkoitettiin *aihetta* tai aihepiiriä, joka on runoilijan runon perustana. Samoin puhuja rakensi puheensa tietyn *teeman* ympärille (Hosiaisuusluoma 2003, 914–915); kouluopetuksen näkökulmasta aristotelinen *teema*-käsite rinnastuu näin käsitteeseen *aihe*. Arkikielessä *teeman* käsitettä käytetään myös varsin väljästi, Aristoteleen tapaan: erilaisia ryhmittelyjä ja jaotteluja tehdään usein ”teemoittain”, ja esimerkiksi vietetään erilaisia teemapäiviä. Jokainen kirjallisuutta opettanut tietääkin, miten vaikea opettajan on opettaa ja oppilaiden ymmärtää käsitteitä *aihe* ja *teema* (Kirstinä 2004, 10). Erityisesti *teeman* käsite tuottaa ongelmia (Makkonen 1989, 8).

TAULUKKO 7 *Aihe-* ja *teema* -käsitteiden määritelmät lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

OPPIKIRJA	AIHE-käsitteen määritelmä	TEEMA-käsitteen määritelmä
<i>Kieli ja tekstit 2 (KJT)</i>	-	(käsitettä käytetään mutta ei määritellä, esim. KJT, 14, 37, 73, 87)
<i>Kivijalka (KJ)</i>	”se, mistä teksti (pintatasollaan) kertoo”, ”tekstin konkreettinen kerronnan kohde” (KJ, 44)	”teoksen abstrakti johtoajatus, joka sitoo tapahtumat toisiinsa ja määrää juonenkulun”, ”yleensä jokin käsite, ilmiö tai moraalis-eettinen kysymys” (KJ, 48)
<i>Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 (LÄJK)</i>	-	”toiminnan varsinainen, pohjimmaisena tai pontimena oleva asia”, ”teoksen pintatasoa yleisempi ajatus”, jonka avulla ”ilmaistaan jotakin elämästä yleensä, ihmisluonteesta, ihmissuhteista, eettisistä valinnoista jne.” (LÄJK, 22–23)
<i>Lähde (L)</i>	”mikä tahansa elämänalue, jonka lukijakin tunnistaa joko kokemastaan, lukemastaan tai näkemästään” (L, 215)	”teemaksi voidaan määritellä se, mitä kertomus väittää maailman ja ihmisen luonteesta tietyissä olosuhteissa”, ”yleinen ja yhteinen lopputulos” (L, 215)
<i>PisteUP (PUP)</i>	” <i>Aihe</i> on nimitys jollekin tapahtumalle, josta novelli tai romaani kertoo.” (PUP, 201)	” <i>Teema</i> on <i>aihetta</i> syvempi pohdinnan kohde eli teoksen perusajatus” (PUP, 201).
<i>Äidinkieli ja kirjallisuus (ÄJK)</i>	” <i>Teos</i> kuvaa usein jotain konkreettista <i>aihetta</i> .” (ÄJK, 257)	” <i>pohdiskelun kohde</i> ”, ” <i>jokin yleisempi asia</i> ”, ” <i>jonkin yleisemmän tason asia</i> ” (ÄJK, 262)

Mikä on aihe?

Käsite *aihe* määritellään vain neljässä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa. Määritelmät ovat abstrakteja, vaikkakin niissä korostetaan käsitteen *aihe* konkreettista luonnetta: *aihe* on ”tekstin konkreettinen kerronnan kohde” (KJ, 59; ks. myös ÄJK, 257, 262). *Aihe* on ”se, mistä teksti (pintatasolla) kertoo” (KJ, 44; myös PUP, 201). *Aiheena* voi myös olla ”mikä tahansa elämänalue, jonka lukijakin tunnistaa joko kokemastaan, lukemastaan tai näkemästään” (L, 215). Tämä määritelmä on ehdollinen: aiheena olevan ”elämänalueen” tunnistaminen on mahdollista, jos lukija on lukenut siitä, kokenut tai nähnyt sen.

Aihe määritellään myös suppeammin: ”Aihe on nimitys jollekin tapahtumalle, josta novelli tai romaani kertoo” (PUP, 201). Näin määriteltynä opetusteksti korostaa *aiheen* määrittelyssä tapahtumien merkitystä; useinhan *aihe* on myös jotakin muuta kuin yksittäinen tapahtuma.

Mikä on teema?

Jos *aiheen* määrittelyssä korostuu sen konkreettisuus ja olemus ”pintatason” elementtinä, *teemaan* liittyy ajatus abstraktisuudesta: *teema* on ”teoksen abstrakti johtoajatus” (KJ, 48). Se on ”jokin yleisempi asia” tai ”jonkin yleisemmän tason asia” (ÄJK, 257). Oppikirjat opettavat myös, että *teemoja* voi perustellusti olla erilaisia tulkinnasta riippuen (KJ, 48; L, 218; PUP, 201; ÄJK, 262).

Teemaa määriteltäessä korostuu ajatus tekstin monikerroksisuudesta: ”Teema on aihetta syvempi pohdinnan kohde eli teoksen perusajatus” (PUP, 201). *Teemasta* todetaan myös, ettei sitä sanota teoksessa suoraan, vaan se on pääteltävä ”konkreettisten asioiden ja tapahtumien pohjalta” (KJ, 48; ks. myös KJ, 59).

Käsitteeseen *teema* liitetään myös filosofinen ajatus fiktion yleismaailmallisuudesta, eli *teemasta* puhuttaessa viitataan sen kykyyn ”ilmaista jotakin elämästä yleensä, ihmisluonteesta, ihmissuhteista, eettisistä valinnoista jne.” (LÄJK 22–23). *Lähde*-oppikirjassa määritelmää on kavennettu siten, että *teema* on ”se, mitä kertomus väittää maailman ja ihmisen luonteesta tietyissä olosuhteissa” (L, 215.) Tämän määritelmän mukaan kertomukset siis ”**väittävät**” aina jotain ihmisen luonteesta. *Teeman* löytäminen voi tämän määritelmän perusteella olla oppilaalle hankalaa, mikäli hänen mielestään kertomus ei **väitä** maailman tai ihmisen luonteesta yhtään mitään.

Yleisesti ottaen *teeman* määritelmät oppikirjoissa ovat hyvin yleisluontoisia, eikä esimerkkejä ole opetustekstissä lainkaan: ”Teema on yleensä jokin käsite, ilmiö tai moraalis-eettinen kysymys – – ” (KJ, 48). *Teeman* todetaan myös olevan ”toiminnan varsinainen, pohjimmaisena tai pontimena oleva asia” (LÄJK, 22) ja ”yleinen ja yhteinen lopputulos” (L, 215). Tämänkaltaiset määritelmät liikkuvat sellaisella abstraktiotasolla, että ne edellyttävät ehdottomasti käsitteen *teema* syventämistä ja lujittamista, ennen kuin oppilas oppii kyseisen käsitteen.

Oppikirjoissa käsitteen *teema* syventämiseen ei paneuduta, vaan *teeman* käsitettä on tehtävissä osattava suoraan soveltaa. *Teemaan* liittyvä tyypillisin kysymys oppikirjoissa

onkin yleensä seuraavanlainen: ”Mikä voisi olla novellin teema? Perustelee tulkintasi” (PUP, 209; ks. myös KJ, 88). Ohjattu analyysikään ei välttämättä auta ymmärtämään, mitä käsitteellä *teema* tarkoitetaan.

Esimerkiksi *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Kurssivihkossa* on kolmivaiheinen tehtävä, joka ”ohjaa tarkkojen havaintojen ja perusteltujen päätelmien tekemiseen Leena Krohnin novellista *Akvaarion valo*” (ÄJKH, 59). Novelli on taitettu aukeamalle siten, että ohjaavat kysymykset ovat sivujen laidoilla laatikoissaan käsite käsitteeltä. *Käsiksi teemaan* -laatikossa on esitetty kehotus: ”Poimi novellista kolme kohtaa, jotka ovat sen ymmärtämisen kannalta erityisen tärkeitä.” Jatkokäsky kuuluu: ”Selitä havaintojesi pohjalta muutamalla virkkeellä, mistä novellissa on pohjimmiltaan kyse.” (ÄJKH, 60–61.) Näiden ohjeiden perusteella joku oppilas saattaa olettaa, että *teeman* hahmottamiseksi on aina poimittava luetusta kolme kohtaa, joiden perusteella voidaan määrittellä *teema*. Kyseistä novellia lukevalta kolmen ”novellin ymmärtämisen kannalta erityisen tärkeän” kohdan poimiminen varmasti onnistuu, samoin *teeman* konstruoiminen näiden havaintojen pohjalta. Koska oppikirjassa ei kuitenkaan missään muualla näytetä, miten *teema* hahmotetaan luetusta, saattaa kyseisten kolmen kohdan poimiminen ohjata ”vääränlaiseen” oppimiseen: oppilas saattaa mieltää ”kolmen kohdan etsimisen” normatiiviseksi metodiksi *teeman* määrittelyssä.

Metaforinen kielenkäyttö teeman määrittelyn apuna

Teeman määrittely ei ole helppoa, ja siksi oppikirjoissa on turvauttu myös kuvalliseen kielenkäyttöön. *Motiivien* ja *teeman* suhdetta selitettäessä annetaan muun muassa ohje: ”Motiiveja seuraamalla lukija pääsee **teeman** jäljille – –” (KJT, 37). Myös yhden tehtävänannon otsikossa todetaan ”nimimotiivin johdattelevan teemaan” (KJT, 43). Metaforinen ymmärtäminen edellyttää, että oppilas tietää, mikä on *motiivi* ja mikä *teema*.

Oppikirjoissa käytetään useissa yhteyksissä sellaisia metaforisia ilmauksia ja verbejä kytkettynä *teeman* käsitteeseen, että ne tuntuvat omalta osaltaan hämärtävän ymmärtämistä. Esimerkiksi *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa on Ernest Hemingwayn novellin *Hääpäivä* yhteydessä annettu proosan lukemisen kolmikohtainen ohjeistus, jonka ensimmäisessä kohdassa todetaan lakonisesti:

Pähenkilö ja tilanne – hääpäivä ja sen tunnelma – esitellään. (Avataan muutoksen teema, jonka motiivina on peseytyminen, vaatteiden vaihto ja itsensä tarkkailu peilin edessä; myöhemmin muutoksen motiiveja ovat vene, airot ja matka järven yli.) (KJT, 72.)

Sen, että *teema* täytyy ”avata”, voi olettaa vaikeuttavan käsitteen hahmottamista (ks. myös mts. 111). *Teemoja* täytyy lisäksi ”jäljittää” (mts. 45, 37), *teeman* ”jäljille” (mts. 37) on yritettävä päästä tai *teemaa* ”etsitään” (mts. 14). Metaforinen kielenkäyttö luo oppilaille mielikuvaa *teema*-käsitteen tulkinnan pakenevasta luonteesta ja sitä kautta sen vaikeudesta.

Myös oppikirjassa *Lähde* selitetään monikerroksisen kuvakielen avulla käsitettä *teema*. Opetustekstin mukaan ”sanataideteoksen voi mieltää pienoislaboratorioksi”, jos-

sa teoksen henkilöt ”kokevat kohtalonsa ja toimivat” ja jota ”teoksen voi katsoa käsittelevän ja kommentoivan”. Tämä ”pienoislaboratorio” on ”yksittäinen yhtälö”, josta ”nousee samalla esille jotakin yleistä ja yhteistä”. *Teema* on ”tämän yleisen ja yhteisen lopputulos”. (L, 215.) Puhumalla ”yhtälöstä” ja ”lopputuloksesta” *teema*-käsitteen määrittelyssä käytetään apuna matematiikkaan liittyvää sanastoa: *teema* on ”yhtälö”, joka on ratkaistava ”lopputuloksen” saamiseksi. *Teema* yhdistetään näin matemaattisen yhtälön ratkaisemisen vaikeuteen.

Teeman suhde motiiveihin, juoneen, rakenteeseen ja aikasuhteisiin?

Oppikirjan *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* esittelee käsitteet *motiivi* ja *teema* tulkinnan kannalta keskeisinä ja toisiinsa liittyvinä käsitteinä (LÄJK, 22). Myös tehtävissä kehoitetaan tarkastelemaan, mitä *teemoja* luetusta nousee esiin *motiivien* avulla (mts. 87). Vaikeaselkoisemmaksi *teeman* käsite muuttuu, kun opetusteksti selostaa kyseisen käsitteen yhteyttä juoneen ja teoksen rakenteeseen kirjallisuudentutkimuksellisella otteella (ks. Suomela 2001, 148):

Teoksen pintataso, juonen mukainen esitys, valaisee teemaa joltakin kannalta; teema puolestaan hahmottaa teoksen rakennetta ja on monipuolisessa vaikutusyhteydessä sen keskeisten elementtien kuten motiivien kanssa (LÄJK, 23).

Määritelmän ymmärtäminen on hankalaa, koska käsitteitä ”teoksen pintataso” ja ”teoksen rakenne” ei selitetä samassa yhteydessä. *Motiivi* kyllä määritellään ”taideteoksen tematiikan ja rakenteen kannalta merkittäväksi toistuvaksi elementiksi”, jolle ”on tunnusomaista yleismaailmallisuus ja pitkäikäisyys”. Lukijaa pohdituttaa ”yleismaailmallisuuden” ja ”pitkäikäisyyden” lisäksi todennäköisesti myös se, miten ”juonen mukainen esitys” eli ”teoksen pintataso”, kuten opetustekstissä todetaan, ”valaisee teemaa” vain ”joltakin kannalta”. (LÄJK, 22–23.) Käsitteen ”juonen mukainen **esitys**” voi ymmärtää nimittäin tarkoittavan koko teosta, sen *kerrontaa*. *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirja tapaa tässä todennäköisesti jotain senkaltaista määritelmää, jonka Juha Rikama on esittänyt:

Luettaessa novellia vaakatasossa, tekstipintaa pitkin, sitä samalla analysoidaan: rekisteröidään vastaan tulevat novellin ainekset eli henkilöt, heidän tekemisensä, miljö, juonen kulku ym. Tulokinnassa sen sijaan luetaan – – novellia syvyysuunnassa ja yritetään nähdä tekstipinnan alle latautuneet merkitykset, jotka sitovat pinnan tapahtumat jollain tavalla yhteen ja tekevät ne ymmärrettäviksi. Näitä pinnanalaisia, novellin kokonaisuuteen liittyviä merkityksiä kutsutaan yleensä teemoiksi – – . (Rikama 1994b, 76.)

Rikaman määritelmästä käy ilmi, mitä konkreettisesti tarkoitetaan ”tekstipinnalla”; se on ”henkilöt, heidän tekemisensä, miljö, juonen kulku ym.” eli ”novellin ainekset”. *Teemoja* ovat ”tekstipinnan” alla olevat ”novellin kokonaisuuteen liittyvät merkitykset”,

jotka ”sitovat pinnan tapahtumat yhteen” ja ”tekevät ne ymmärrettäviksi”. Tätä tekstin vaaka- ja syvyysuunnassa liikkuvaa *teeman* määritelmää *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjakin ilmeisesti tavoittelee.

Myös oppikirjassa *Kivijalka* teoksen juoni ja tapahtumat kytketään *teema*-käsitteeseen tavalla, joka ei poista käsitteisiin liittyvää määrittelyn epämääräisyyttä eikä niiden välisten suhteiden kuvaamiseen liittyvää ongelmaa: ”teema – – sitoo tapahtumat toisiinsa ja määrää juonenkulun” (KJ, 48). *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjassa *teemaa* ei kytketä näin tiukkaan rooliin juonen ”määrääjänä”, vaan siinä todetaan teoksen *aikasuhteiden* rakentavan *teemaa* (KJT, 39). Oppilaalle ei kuitenkaan oppikirjassa opeteta, miten aikasuhteet *teemaa* rakentavat.

Aihe ja teema oppikirjojen esimerkeissä ja mallianalyseissa

Useissa oppikirjoissa käytetään käsitteiden *aihe* ja *teema* opettamisen apuna havainnollistavia esimerkkejä ja mallianalyseja, joiden tavoitteena on osoittaa, miten onnistunut analyysi rakennetaan ja miten siinä käytetään kirjallisuustieteellisiä käsitteitä.

Usein esimerkit ovat vain lyhyitä mainintoja opetustekstissä käsitteen määritelmän yhteydessä. *Äidinkielen ja kirjallisuuden Käsikirjan* antaman esimerkin mukaan *aiheena* voi olla esimerkiksi koira, jos ”kertomus kuvaa esimerkiksi vanhan Musti-koiran viimeisiä elonpäiviä”. *Teemana* voisi oppikirjan mukaan kyseisessä kertomuksessa olla ”kuolema tai kysymys, mikä erottaa ihmisen eläimestä”. (ÄJK, 262.) Ongelmallista tämän oppikirjan lukijalle on se, että samassa yhteydessä *aihetta* määritellään kirja luettelee esimerkkeinä mahdollisista *aiheista* seuraavat: ”sota, koiran kohtalo, bändin Lapin-kiertue tai työttömän elämä”, jolloin on vaikea ymmärtää, mikä **koiran kuolemasta** tekee *teeman*, jos **koiran kohtalo** on *aihe*. Myös *Kivijalassa* mainitaan *aiheesta* esimerkkinä sota: ” – – *Tuntemattoman sotilaan* aihe on jatkosota” (KJ, 44). *Lähteen* mukaan Linnan romaanin *aihe* on ”jatkosodassa taistelevan jalkaväkikomppanian vaiheet” (L, 215). *Tuntemattoman sotilaan* lisäksi esimerkkiaineistona *aiheen* ja *teeman* havainnollistamiseksi saa toimia *Seitsemän veljestä* (KJ, 59).

Niukkojen esimerkkien lisäksi oppikirjoissa opetetaan kertomakirjallisuuden analyysia ja käsitteistöä myös mallianalyysien avulla. *Kivijalka*-oppikirjassa ei mallianalyysia ole, mutta harjoituskirjassa on oppilaan kirjoittama mallianalyysi, jossa käytetään *teeman* käsitettä, mutta ei käsitettä *aihe* (KJH, 89–91). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -sarjan *Käsikirjassa* on analysoitu Tšehovin novellia *Leikkiäkö vain?* (ÄJK, 253–263). *Aiheena* novellissa on oppikirjan mukaan ”kertojan suhde tyttöön” (ÄJK, 257) ja *teemana* ”voisi olla itsepetos” tai ”toisen tunteilla leikkely” (ÄJK, 262).

Oppikirjassa *Lähde* on Tove Janssonin novellista *Jäävuori* (1968) tehty mallianalyysi, jossa käytetään sekä käsitettä *aihe* että käsitettä *teema*. Novelli kertoo pienen tytön matkasta saareen kesänviettoon yhdessä äidin, isän ja Kalle-vaarin kanssa. Novelli on saanut nimensä lapsen kuvittelemasta jäävuoresta, jonka hän uskoo nähneensä matkalla saareen. Mikäli pitäydytään määritelmässä, jonka mukaan *aiheen* voi usein nähdä jo novellin nimestä (Hosiaislouma 2003, 28), kyseisen novellin *aiheena* olisi tuo lapsen mielikuvituksen tuottama mystinen ”jäävuori”. Mallianalyysissa kuitenkin todetaan, että

”novellin **aiheena ovat** ne naiseutta koskevat kuvitelmat, joita välitetään saduissa ja uskonnollisissa tarinoissa” (L, 219). Mallianalyysin tapa määritellä *aihe* on siis hyvin abstrakti ja vaatii analysoijalta tulkintaa eli enemmän kuin pelkän tekstin pintatason havaintoja. Käsite *aihe* näyttäytyy oppikirjassa *Lähde* tässä valossa hyvin vaikeaselkoisena analyysin käsitteenä.

Lähteen mallianalyysissa pyritään myös osoittamaan, että novellissa voi olla useita eri *teemoja*, koska siinä tehtävänannon mukaan mallianalyysin todetaan ”pohtivan novellin teemaa” (L, 218). Kuitenkin tapa, jolla analyysissa tuodaan esille kaksi eri teemaa, on hämmentävä. Analyysin keskivaiheilla nimittäin todetaan: ”Novellin **teemana on** taiteellisen mielikuvituksen kehittyminen lapsena” (mt.). Myöhemmin *teemaa* tarkennetaan: ” – – taiteellisen mielikuvituksen ansiosta kuvitelmista voi vapautua, kun niille pystyy antamaan oman merkityksen” (mts. 219). Viimeisessä kappaleessa nimetään vielä toinen *teema*: ”Novellin **teemana on** aikuistumiseen liittyvä suru ja voitonriemu” (mt.). Hämmennys mallianalyysia lukevalle syntyy siitä, ettei tekstissä ole kirjoitettu näkyviin, eli siinä ei todellakaan ole ”pohdittu”, miksi viimeisessä kappaleessa yhtäkkiä novellin *teema* onkin toinen kuin aiemmin määritely. Kytkös aikaisempaan *teeman* määrittelyyn ja pohtimiseen jää hämäräksi, koska esittämisen tapa on *olla*-verbin faktisen luonteen ja asioiden esittämisjärjestyksen takia ongelmallinen. Tekstin *teeman* pohdinnan sidostaminen loogisesti eteneväksi kokonaisuudeksi ei mallianalyysissa toteudu.

Lukijan silmissä *Lähde*-oppikirjan mallianalyysi vaikuttaa epäloogiselta kokonaisuudelta *aihe*- ja *teema*-käsitteiden käytön epämääräisyyden takia. Vaikka oppikirjan tavoitteena on syventää opetustekstissä esiteltyjä ja määriteltyjä käsitteitä näyttämällä, miten niitä sovelletaan, kyseinen mallianalyysi hämärtää sekavuudellaan kyseisten käsitteiden oppimista.

6.4 Yhteenvedoa käsitteiden *motiivi*, *aihe* ja *teema* opetuksesta

Käsitteiden *motiivi*, *aihe* ja *teema* opettaminen ei ole helppoa. Tämä on havaittu esimerkiksi yliopistojen kirjallisuuden oppiaineen pääsykokeissa, joissa paljastuu lukion kirjallisuudenopetuksen läpikäyneiden opiskelijoiden kirjallisuustieteellisten käsitteiden hallitseminen kaikessa kirjavuudessaan (Makkonen 1989, 8). Opetustaan varten moni opettaja on kuitenkin yrittänyt määritellä mahdollisimman selvästi käsitteet *motiivi*, *aihe*, ja *teema* kirjallisuudentutkimuksen teorioita ja määritelmiä noudattaen tai omaa teoriaa rakentaen. Ongelmatonta kyseisten käsitteiden määrittelemine ja opettaminen ei ole. Se, mikä jonkun kirjailijan teoksessa on *motiivianesta*, saattaa toisen kirjailijan teoksessa olla *teema* (Segre 1995, 25). *Aiheen* voi kouluopetuksessa karkeasti luonnehtia siksi reaalia maailman ilmiöksi, josta teos kertoo ja jonka teos tekee merkittäväksi; kulloisenkin *teeman* voi lukemastaan rakentaa *motiivien* avulla.

Joidenkin nykyteorioiden mukaan käsitteet *motiivi* ja *teema* ovat täysin tarpeettomia. Muun muassa narratologinen kirjallisuudentutkimus hylkäsi sekä *motiivin* että *teeman* käsitteet. Esimerkiksi kirjallisuuden rakenneanalyysin ja sen käsitteistöön ohjaavassa 1990-luvulla ilmestyneessä narratologisessa teoksessa *Runousopin perusteet* ei mainita lainkaan käsitteitä *motiivi* ja *teema* kerronnan teorian käsitteinä (ks. Kantokorpi & al.

1998). Samoin on käynyt monessa muussa kirjallisuudentutkimuksen suuntauksessa; viime vuosikymmeninä on ollut jopa epämuodikasta puhua *motiiveista* ja *teemoista*. Toisaalta *teema*-käsitteen käyttö on kokenut nyttemmin renessanssin, koska kätevämpiäkään käsitteitä ei ole ollut tarjolla. Tellervo Krogerus (2001) on muun muassa todennut, että mikään ei oikeastaan estä puhumasta *teemoista*, koska ne ovat aina tulkinnanvaraisia ja ”kehkeytyviä”. Hänen mielestään muodikas verbi *tematisoitua* käsittelee nimenomaan erilaisten teemojen syntymistä.

Teeman määrittelyminen pelkästään rakenteelliseksi käsitteeksi on tyypillistä nimenomaan strukturalisteille ja formalisteille, mutta se ei ole osoittautunut täysin ongelmattomaksi ratkaisuksi. Laajemman näkemyksen mukaan *teema* on sekä muotoelementtien rakenteellinen nimittäjä että tekstin pintatasoa generoiva syvärakenne. (Suomela 2001, 146, 148–149). Esimerkiksi vuoden 2005 *Ylioppilasaineita*-kokoelmassa ohjataan abiturienteja teeman tarkasteluun juuri tämän määritelmän pohjalta: ”Kaunokirjallisissa teksteissä on tapana olettaa tekstin pinnan alla olevan syvempiä merkityksiä, temaattinen taso, jonka voi jäljittää tekstin pinnan avulla mutta joka ei siitä suoraan näy” (Grünn 2005, 98). Tekstin tulkinta ”huipentuu” *teeman* pohdintaan, mikä ”nostaa abstraktiotason tekstin yksittäistapauksen pohdiskelusta yleiselle elämälle ja olemassaololle pohdiskelevalle tasolle” (mt.). Lassilan 1980-luvulla esittämä näkemys *teemasta* sekä rakenteellisena että sisällöllisenä elementtinä vaikuttaa myös varsin modernilta, postnarratologiselta *teeman* määrittelyltä (ks. Lassila 1982, 35).

Motiivin käsitettä käytetään kaikissa tässä tutkimuksessa mukana olevissa oppikirjoissa, mutta sen määrittely on epämääräistä. Yhteenvetona voi *motiivi*-käsitteen opettamisesta sanoa, että käsite kyllä määritellään, mutta oppikirjat eivät selitä, miten ja miksi käsitettä käytetään tai mihin sitä ylipäätään tarvitaan. *Motiivia* ei siis juurikaan opeteta oppilaille, ei harjoitusten eikä mallintamisen avulla. *Motiivi*-käsitteeseen liittyvien tehtävien ja oppikirjan määritelmän välillä ei ole yhteyttä, koska oppikirja eivät selitä, miten käsite auttaa tekstin analysoimisessa. Käsitteestä *motiivi* ei näin ollen tule dynaamista ja operationaalista työkalua analyysin avuksi, vaan se jää pelkäksi staattiseksi määritelmäksi.

On selvää, että *motiivi*-käsitteen määrittely ei ole yksinkertaista eikä sitä ole helppo kytkeä *teeman* tai *aiheen* käsitteisiin täysin ongelmattomasti. Käsitteen ongelmallisuus näkyy myös ylioppilasaineissa eli niin sanotuissa aineistopohjaisissa aineissa, joissa muun muassa novellianalyysitehtävissä on mahdollisuus hyödyntää proosa-analyysin käsitteistöä. Käsite *motiivi* näyttää kuitenkin olevan harvoin käytetty käsite, mikäli asiaa tarkastelee *Ylioppilasaineita* -kokoelmien malliaineiden perusteella. Vuoden 1994 opetussuunnitelman (LOPS 1994) ja vuoden 2003 uuden opetussuunnitelman (LOPS 2003) välisenä ajanjaksona ilmestyi kaksitoista *Ylioppilasaineita*-kokoelmaa, ja niissä oli yhteensä 28 mallianalyysia novelleista. Näistä ainoastaan kolmessa käytettiin käsitettä *motiivi*: kahdessa mallianalyysissa käsitettä käytettiin oikein (*Ylioppilasaineita* 1995, 88; *Ylioppilasaineita* 1996, 53), ja yhdessä se oli ymmärretty väärin (*Ylioppilasaineita* 2000, 80). Kyseisessä ylioppilasaineessa kokelas kirjoitti sujuvasti Tove Janssonin novellista *Keväällä* (1971) ja oli todennäköisesti oppikirjan opetuksia muistellessaan havahtunut käyttämään myös *motiivin* käsitettä: ”Jos haluaa ymmärtää mitä tarkoitan, on kysyttävä,

miksi otsikon aiheena on kevät, ja miksi motiiviksi näyttäisi parhaiten sopivan lumi.” Oppilaan käyttämänä *motiivi*-käsite on tässä selvästi *pseudokäsite* (ks. Vygotski 1982 (1931), 123–130).

Raija Ruusuvuori (1999, 160) onkin todennut, että *motiivin* käsitettä voi käyttää väärin, jollei sen ideaa ole ymmärtänyt Hän korostaa, että *motiivi* on periaatteessa kätevä työkalu, mutta mikään ”seesam aukene” se ei ole (mt.):

Teksti on **tietoisesti rakennettu kokonaisuus** motiivikalustoineen. Se odottaa lukijaa, tulkitsijaansa. Sanoinko ”motiivikalustoineen”? Sanottu mikä sanottu. En tarkoita, että käsite motiivi olisi sanana jokin seesam aukene kirjallisuudesta kirjoitettaessa: ilmeikään tulee toimeen ja väärinkin sitä voi käyttää. Mutta motiivien idean ymmärtäminen on kirjallisuudesta kirjoittavalle hyödyksi. Tekstin tilanteet, tekemiset, sanomiset, henkilöt, paikat, ajankohdat, tavarat – kaikella sillä kamalla kirjailija kalustaa tekstinsä maailman, ilmeisen tarkkaan harkiten eikä suinkaan sattumanvaraisesti huiskien. (Ruusuvuori 1999, 160.)

Huomattavaa Ruusuvuoren määritelmässä on se, että jopa ilman *motiivi*-käsitettä tulee toimeen. Kun Rikama on todennut, että lukijan on tekstiä lukiessaan ”rekisteröitävä vastaantulevat ainekset” (Rikama 1994b, 76), Ruusuvuori käyttää samoista aineksista puhuessaan ilmausta ”kaikki se kama” (Ruusuvuori 1999, 160). Juuri nämä Rikaman ”vastaantulevat ainekset” ja Ruusuvuoren ”kaikki se kama” ovat *motiiveja*: kaikki ne yksityiskohdat, joihin lukija kiinnittää lukiessaan huomiota, ovat *motiiveja*. Lukija antaa merkityksiä näille ”vastaantuleville novellin aineksille” huolimatta siitä, esiintyvätkö ne vain kerran tai toistuvasti, koska juuri ne rakentavat tulkintaa ja antavat tekstille merkityksen. Ne ”ovat liikkeelle paneva voima” (Holsti 1969, 54–55), ja ne ”motivoivat” tietyt elementit rakentamaan merkitystä koko tekstille. *Motiivit* – eli ne tekstin yksityiskohdat, joista lukija tekee havaintoja ja joille hän antaa merkityksiä – *tematisoituvat* lukijan päässä tulkinnaksi. Tällainen määritelmä on lähellä Karkaman esittämää käsitystä siitä, että *motiivi* on ”relaatio” ja sen lisäksi myös sekä rakenne- että merkitysyksikkö (ks. Karkama 1991, 114–116; myös Suomela 2001, 144 ja Krogerus 2001). Määritelmä ei ole myöskään ristiriidassa sen kanssa, mitä Lassila on esittänyt *motiivin*, *aiheen* ja *teeman* keskinäisistä suhteista käsiteparadigmana (Lassila 1982, 35).

Vuosina 1994–2003 ilmestyneiden *Ylioppilaskokeita*-kokoelmien perusteella parhaissa ylioppilaskokeiden novellianalyysissä ei juurikaan ole käytetty *motiivin* käsitettä. Kirjoittajat ovat mahdollisesti sisäistäneet syvällisesti kyseisen käsitteen ja tehneet siitä analyysin apuvälineen, joka helpottaa tulkinnan rakentamista mutta jonka ei tarvitse näkyä valmiissa tekstissä. Huolimatta käsitteiden käytön vähäisyydestä kirjallisuudesta kirjoittaneet ovat menneinä vuosina useimmiten kuitenkin onnistuneet tehtävässään ja selvästi käyttäneet – kuten Rikama (1987) on todennut – omaa havainto- ja päättelykykyään, omaa älyään. Ylioppilaskokelaat ovat esittäneet oman näkemyksensä ja eritelleet lukukokemuksensa niin, että lukija pystyy heidän kirjoittamastaan analyysistä lukemaan heidän tulkintansa – sen, mitä he ovat sen lukemastaan oivaltaneet. (Mts. 145–146.)

Tulkinta syntyy kaunokirjallisen tekstin yksityiskohdista, niiden analysoimisesta eli erittelystä, mikä puolestaan tarkoittaa sitä, että analysoija pohtii lukemansa perusteella tekstin yksityiskohtien merkitystä oman tulkintansa rakentumisessa. Kyse ei siis loppujen lopuksi ole sen kummemmasta kuin siitä, että lukija osoittaa analyysissään tekstistä tekemiensä havaintojen avulla, mikä hänen lukukokemuksensa perusteella on tekstin varsinainen idea. Kaunokirjallisen tekstin kuvaamalle maailmalle antautuva valpas lukija on onnistuneen tulkinnan edellytys:

– – tulkintaamme vaikuttavat aina omat henkilökohtaiset elämäkokemuksemme ja -näkemyksemme, jotka pyrkivät sävyttämään tulkintaamme kaikesta, mitä elämässä – eikä vain kirjallisuudessa – kohtaamme. Toiseksi itse kaunokirjallisen teoksen luonteeseen kuuluu merkitysten rikkaus, monimerkityksisyys, jonka ansiosta erityyppiset lukijat voivat kokea ja tulkita sen jossain määrin eri tavoin. Erilaiset tulkinnat saattavat siten olla yhtä oikeita, jos ne vain ovat johdonmukaisia ja niille on löydettävissä riittävästi perusteita itse novellista. (Rikama 1987, 147.)

Kirjallisuudentutkimuksessa on mahdollista ottaa tekstin ja sen rakenteellisten ominaisuuksien sijaan tulkinnan lähtökohdaksi lukija. Näin *motiivin* ja samalla *teemankin* käsitteitä voidaan lähestyä ikään kuin toisesta suunnasta, ei teoksen rakenteista vaan lukijan lähtökohdista käsin (Suomela 2001, 149):

Lukijälähtöisten teorioiden mukaan teeman konstruoiminen tekstistä on lukijan tehtävä ja siten sidoksissa kulloiseenkin lukijaan ja hänen taustaansa: samasta fiktiivisestä tekstistä on erotettavissa useita erilaisia teemoja aina sen mukaan, millaisia kunkin lukijan arvomaailma sekä aatteelliset, tiedolliset ja emotionaaliset lähtökohdat sattuvat olemaan (Suomela 2001, 150).

Näin määrittelemällä korostetaan lukijan subjektiivisen tulkinnan merkitystä. *Teema* ikään kuin tulostuu tekstistä tekstin ja lukijan vuorovaikutuksen tuloksena. Tekstin objektiivisuus yhdistyy tulkinnan prosessissa lukijan subjektiivisuuteen yhteisen päämäärän eli *teeman* rakentumisen hyväksi (Suomela 2001, 151). Tämänkaltaisten määritelmien voisi ajatella olevan mielekkäitä myös koulujen kirjallisuudenopetuksessa.

7. KERTOJA-KÄSITE KEVÄÄN 2007 TEKSTITAIDON KOKEESSA

Keväällä 2007 äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia ja oppilaita keskustelutti käsite *kertoja*, koska sitä käytettiin ensimmäisen tekstitaidon kokeen tehtävänannossa: ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja” (TT-koee 9.2.2007, ks. LIITE 1). Tehtävänanto osoittautui vaikeaksi *kertoja*-käsitteen ”yllättävän heikon ymmärtämisen” takia, kuten opetusneuvos Sinko (2008, 147) asiaa luonnehti. Hänen mukaansa käsitteestä *kertoja* muodostui koko tehtävänannon kannalta varsinainen ”kompastuskivi”.

Kertoja-käsitteen problemaattisuuteen koulujen kirjallisuudenopetuksen käsitteenä oli kiinnitetty huomiota jo aiemminkin. Syksyllä 1999 paljastui tekstitaidon ylioppilaskokeen kokeilussa, etteivät oppilaat osanneet tehdä havaintoja *kertojasta* ja *kerronnasta* (Koskela 2000b, 20–21). Samankaltaisia havaintoja on tehty jo siitä lähtien, kun narratologinen lähestymistapa alkoi yleistyä koulujen kirjallisuudenopetuksessa (Kirstinä 1987, 51; Makkonen 1989, 10). Syynä oppilaiden analyysitaitojen puutteeseen on pidetty sitä, että suomalaisessa lukemiskulttuurissa paneudutaan tekstien sisältöön, ei kertomisen rakenteisiin (Kirstinä 1993, 120).

Tässä luvussa pohdin tekstitaidon kokeen tehtävänannossa olleeseen *kertoja*-käsitteeseen liittyvää problematiikkaa. Tavoitteenani on selvittää, miksi kevään 2007 tekstitaidon kokeessa *kertoja*-käsitteen soveltaminen proosakatkelman analysointiin osoittautui hankalaksi.

Erittelen aluksi tekstitaidon kokeen tehtävänantoa ja siihen liittyen tarkastelen kokeessa analysoitavana tekstinä olleen Lars Sundin romaanin *Puodinpitäjän poika* romaanikatkelman *kertojaa* kirjallisuustieteellisestä näkökulmasta. Sundin romaanien kerrontateknisiä ratkaisuja ovat tutkineet muun muassa Michel Ekman (1992), Jussi Oja-järvi (2005) ja Marita Hietasaari (2007a; 2007b; 2008). Hietasaaren tutkimukset ovat keskeisenä lähdeaineistonani Sundin romaanin kertojaratkaisun tarkastelussa.

Tarkastelen myös, miten YTL:n ja ÄOL:n laatimat arviointivinkit ohjasivat koetta korjaavia opettajia analysoimaan Sundin tekstiä ja arvioimaan kokelaiden vastauksia. Arvioin lisäksi, miten oppilaat olisivat oppikirjojen perusteella osanneet analysoida Lars Sundin romaanikatkelman *kertojaa* ja miten hyvin syksyllä 2007 abiturientteja varten tarkoitettu *Ylioppilastekstejä 2007* -kokoelma onnistuu antamaan ohjeita Sundin kertojaratkaisun analysoimiseksi. Lopuksi tutkin ylioppilastutkintolautakunnalta saamani tutkimusaineiston eli kevään 2007 äidinkielen ylioppilaskokeen vastauksien perusteella, miten ylioppilaskokelaat vastasivat *kertoja*-käsitteen hallitsemista edellyttäneeseen tehtävään ja miten he käyttivät *kertoja*-käsitettä tai sen alakäsitteitä vastauksissaan.

7.1 ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja.”

Kevään 2007 tekstitaidon kokeessa oli viisi valinnaista tehtävää, joista kolmeen piti vastata (TT-koee 9.2.2007; ks. LIITE 1). Aineistona oli sekä asiategstejä että kaunokirjalli-

suutta, kuten opettajat ja oppilaat osasivat odottaakin. YTL:n ohjeissa nimittäin todetaan: ”Aineistona on asiatekstejä – esimerkiksi artikkeleita, uutisia, mielipidekirjoituksia, katkelmia tietoteoksista – ja kaunokirjallisia tekstejä” (ÄKM, 3). Kirjallisuuspohjaisia tehtävänantoja oli kolme (kokeen tehtävät 1.–3.) ja asiatekstipohjaisia kaksi (tehtävät 4.–5.).

Yhdessä tehtävänannossa käytettiin käsitettä *kertoja*: ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja” (TT-koe 9.2.2007; **lue** LIITE 1). Kyseisen tehtävän tekstikatkelma oli Lars Sundin romaanista *Puodinpitäjän poika*. *Kertoja* on mukana katkelman alusta asti ja esittäytyy myöhemmin lukijalle:

Minä, Carl-Johan Holm, Otto Näsin tyttärenpoika, tulen esiintymään tämän tarinan kertojana – – Toisin sanoen: Kaikkítietävä kertoja minun pitäisi olla, täysin objektiivinen, seistä taka-alalla juonen langat käsissäni. – – Kun tänä hetkenä kuulen palohälyttimen, olen kaikkea muuta kuin tapahtumien yläpuolella. – – Päinvastoin, olen mitä suurimmassa määrin niissä mukana. Se mitä nyt tapahtuu ei ole minusta lähtöisin. Se on Oton tekosia, ja minun, kertojan, on vain toteltava. (TT-koe 9.2.2007, 4; LIITE 1.)

Romaanin kehyskertomus on kuvaus *minäkertoja* Carl-Johan Holmin ja hänen isoisänsä Otto Näsin yhteisestä vaelluksesta niin ajassa kuin paikassakin. Sundin romaanin *Puodinpitäjän poika* kertojaratkaisussa *minäkertoja* Carl-Johan Holm siirtyy kehyskertomuksen tasolta välillä henkilöhahmoksi ja välillä ikään kuin ”kaikkítietäväksi kertojaksi”.

Vaikka käsitteen *kertoja* esiintyminen tekstitaidon ylioppilaskokeen tehtävänannossa oli oikeastaan odotettavissa, koska siihen on kiinnitetty runsaasti huomiota kirjallisuudenopetuksen käsitteenä monissa yhteyksissä ja se opetetaan kaikissa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa, on Sundin romaanikatkelman kertojaratkaisu kuitenkin niin erikoinen, että kyseisen tehtävän arviointiin liittyvissä ongelmissa kiteytyy samalla jotakin olennaista kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisesta.

Sundin kertoja on minäkertoja?

Lars Sundin romaanista *Puodinpitäjän poika* otetussa katkelmassa on *kertojana* Carl-Johan Holm, *minäkertoja*, joka käyttää yhtenä kerrontastrategianaan sitä, että hän on osa kertomaansa maailmaa, mutta samalla ikään kuin ”kaikkítietävä” tai ”kaikkívaltiias” (Hietasaari 2007a, 50, 57; Hietasaari 2007b, 32, 63). Hän ei kuitenkaan ole *kaikkítietävä kertoja* perinteisessä mielessä, koska hän on henkilöhahmo: Carl-Johan Holm.

Sundin romaanissa oleellista onkin se, että *kertojasta* tulee henkilöhahmon kaltainen, koska hän koko ajan paljastaa tietämättömyytensä *kertojana*. Tämän ansiosta kerronnassa säilyy jonkinasteinen realismin illuusio. (Hietasaari 2007a, 50.)

Sundin romaanissa *kertoja* on myös todellinen päähenkilö, kuten Michel Ekman (1992, 6) on todennut: ”Men Sund håller sig definitivt med en huvudperson som knappt för ett ögonblick låter sig glömmas bort.”. Ekmanin mukaan tämä päähenkilö on sa-

malla *kertoja* eli tässä tapauksessa Carl-Johan Holm, joka *kertojana* ”tränger sig fram och ordnar händelsernas gång”. Hän on se, joka ”förklarar oss hur vi skall förstå det vi läser”. Hän myös ”vetää lukijaa nenästä”, kuten Ekman asian muotoilee, toteamalla, ettei tiedä, mitä tapahtui. Tässä mielessä oli ristiriitaista, että kun oppilaat vastasivat ylioppilaskokeessa kysymykseen, millainen romaanikatkelman *kertoja* on ja luonnehtivat häntä henkilönä, ylioppilastutkintolautakunnan ohjeistuksessa kehoitettiin olemaan antamatta parhaita pisteitä tällaiselle vastaukselle (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf>).

Carl-Johan Holm on kiistatta romaanin *Puodinpitäjän poika* päähenkilö, teoksen *minäkertoja*, jolla on aktiivinen rooli kuvaamissaan tilanteissa, mutta samalla hän on se, joka kirjaa ylös sukunsa ja isoisänsä vaiheita: hän on ”kertoja-kirjailija” (Hietasaari 2007a, 57). Häntä voisi myös luonnehtia jonkinlaiseksi ”todistaja-kertojaksi” (Hietasaari 2007b, 18). Carl-Johan Holm pohtii sitä, minkä tyyppinen *kertoja* hänen pitäisi olla ja miten hän osaisi kertoa kaiken mahdollisimman hyvin. Määrittellessään omaa rooliaan *kertojana* ja kommentoidessaan kerrontatapaansa Carl-Johan Holm ei ole pelkästään fiktiivinen *minäkertoja* vaan teoksen fiktiivisessä maailmassa kerrontateknisiä ratkaisuja pohtiva kirjailija. Sundin teoksessa *kertoja* on siis kirjailija, joka on teoksen *minäkertoja*. Näin Sund karnevalisoi ja samalla problematisoi teoksessaan kerronnantutkimuksen lempiteesin siitä, että *kertoja* ei ole koskaan sama asia kuin *kirjailija*.

Sundin kertoja on epäluotettava kertoja?

Narratologisessa kirjallisuudentutkimuksessa on käyty keskustelua *kertojan* epäluotettavuudesta jo 1960-luvulta asti, jolloin ennustettiin, että pyrkimys nähdä ironiaa teoksen kerronnassa johtaa lopulta siihen, että ”kaikki tietävien kertojienkin” tarinat voivat olla epäluotettavia (Booth 1961, 369; Cohn 2006, 153). Kuitenkin ainoastaan realististen romaanien yhteydessä on mielekästä ylipäättään pohtia *kertojan* epäluotettavuutta. Realistisissa kertomuksissa *kertojan* antamaa kuvaa tapahtumista pidetään luotettavana, eikä tarinaa aseteta kyseenalaiseksi, ellei *kertojan* epäluotettavuudesta ole annettu lukijalle selvää vihjettä teoksen maailmassa. *Kertojan* epäluotettavuus onkin modernin kirjallisuuden konventio (Ikonen 2001, 191), kun taas postmodernissa romaanissa *epäluotettavan kertojan* käsite menettää merkityksensä (Salin 2007, 13). Postmodernin tekstin analysointiin pätevät samat säännöt kuin realistisen romaanin lukemiseen: *kertojan* epäluotettavuutta on luontevaa pohtia vain silloin, jos teksti antaa siihen aihetta. Sitä paitsi *kertojan* määrittelemine luotettavaksi tai epäluotettavaksi on useimmiten mahdotonta (Hietasaari 2007b, 80).

Vaikka Sundin romaania voidaan luonnehtia postmoderniksi, sen *kertojassa* on Hietasaaren mukaan kuitenkin *epäluotettavan kertojan* piirteitä, koska hän vähättelee tietämystään asioista ja toteaa mahdollisuutensa vaikuttaa tapahtumiin mitättömäksi. *Kertojan* luotettavuus on jatkuvasti kyseenalaistettu, ja hänen erehtyvyytensä ja epäluotettavuutensa korostavat teoksen *teemaa*. Hietasaari (2007b, 34–35) toteaa *kertojan* toimivan kuin historianantaja, mutta tekevän silti vääriä johtopäätöksiä. Hietasaari perustelee havaintonsa *kertojan* epäluotettavuudesta sillä, että tekstin mukaan *kertoja* valittelee lähtei-

den hajanaisuutta, muistinsa luotettavuutta ja tulkintojensa epävarmuutta. Hän turvautuu huhupuheisiin, esittää ristiriitaisia huomautuksia ja on olevinaan tietämätön siitä, mitä hänen kertomuksessaan tapahtuu ja antautuu näin ollen jopa väittelemään tapahtumien kulusta muiden kanssa. Lisäksi *kertoja* itse toteaa olevansa ”krooninen valehtelija”:

Niin kuin on kaikenlaisia totuuksia on myös monenlaisia valheita. Kaikki valheet eivät suinkaan ole tietoisia ja tahallisia. Valheista hienostuneimpia ovat ne, joka aikaa myöten alkavat näyttää totuuksilta ihmisten tietoisuudessa. (Sund 1998, 245.)

Näiden argumenttien perusteella Hietasaari näkee *kertojan* epäluotettavana ja erehtyvänä (Hietasaari 2007b, 82, 86, 87, 105, 122; ks. myös Melkas 2006, 156). Toisaalta voidaan esittää, että koska *kertoja* itse kertoo olevansa epäluotettava, se tekee hänestä äärimmäisen luotettavan. Sundin romaanissa kehyskertomus lisää kerronnan uskottavuutta, kuten kehyskertomuksen tavoite usein onkin (ks. Hosiaisuus 2003, 408), mutta Sund näyttää käyttävän kehyskertomusta myös kiistääkseen kerronnan uskottavuuden.

Koska Sundin romaani kuitenkin on selvästi metafiktiivinen (Hietasaari 2008, 1) ja koska se ilmiselvästi pyrkii paljastamaan metafiktiivisen luonteensa, voidaan sen katsoa asettuvan vastakkain perinteisen realistisen romaanin kanssa (Hallila 2004, 213). Näin ollen ei ole edes mielekästä pohtia kerronnan luotettavuutta Sundin romaanin kertojaratkaisua analysoitaessa teoksen postmodernin luonteen takia (ks. Salin 2007, 13). Todenäköistä nimittäin on, että Sund toimii tyylilleen uskollisesti myös *kertojan* epäluotettavuudesta puhuttaessa: hän on kertojaratkaisussaan tietoinen käsitteen *epäluotettava kertoja* olemassaolosta, hän purkaa koko käsitteen metafiktiivisessä tekstissään ja hyödyntää samalla kyseistä käsitettä uudella tavalla, joka tekee tarpeettomaksi pohtia, onko romaanin *Puodinpitäjän poika kertoja* epäluotettava vai ei. Kärjistäen voi Sundin sanoa samaistavan fiktion ja elämän sekä mitätöivän koko kysymyksen fiktion ja todellisuuden välisestä erosta: ”Ollut mikä ollut ja ihminen muistaa joka tapaukses mitä muistaa ja uskoo mitä uskoo vaikka sä kuinka pistäisit sanoja peräkkäin” (Sund 1998, 82).

Leikkiessään *kertoja*-käsitteen konventioilla Sundin romaanissa rakentuu ainutlaatuinen kerronstrategia, jossa *epäluotettavan kertojan* käsitekin asettuu uuteen valoon.

Sundin kertoja on kaikkietävä kertoja?

Sundin romaanin *kertoja* kiistää kaikkietävyytensä jo romaanin alkumetreillä: ”Kaikkietävä kertoja minun pitäisi olla – – Päinvastoin, olen mitä suurimmassa määrin – – mukana. – – minun, kertojan, on vain toteltava (TT-koe 9.2.2007, 4). Romaanin *kertoja* ei perinteisen kirjallisuustieteellisen määritelmän mukaan voi olla *kaikkietävä kertoja*, koska hän on *minäkertoja* (ks. Hosiaisuus 2006, 412). Romaanissa *Puodinpitäjän poika* kuitenkin leikitellään kerrontateknisesti käsitteen *kaikkietävä kertoja* konventiolla (Hietasaari 2007a, 57), mikä näkyy romaanin kerronnassa loppuun asti:

Minä en tiedä kaikkia yksityiskohtia. Pakenen tehtävästäni seistä realistisena ja kaikkietävänä kertojana Annan sängyn vierellä ja

asiallisesti ja yksityiskohtaisesti kuvata mitä tapahtuu (Sund 1998, 184–185).

Kun edellä olevan katkelman *minäkertoja* toteaa olevansa kykenemätön toimimaan *kaikkietävänä kertojana* ja kun hän hetkeä myöhemmin lentää harakan hahmossa nave-tan katolle tarkastellakseen yhdessä lukijan kanssa romaanin tapahtumia, on ilmiselvää, ettei Sundin *kertoja* kyseisessä romaanin kohdassa ole perinteinen *kaikkietävä kertoja* eikä perinteinen *minäkertojakaan*. Teksti osoittaa olevansa tietoinen siitä, että *kertojan* kaikkietävyys on nimenomaan realistisen kerrontatradition konventio. Muuttaessaan kerrontakykynsä rajallisuuden tiedostavan ”kaikkietävän kertojan” yhtäkkiä kesken kerronnan harakaksi Sund ivailee koko *kaikkietävän kertojan* konventiota ja niin sanot-tua *lintuperspektiiviä* kerronnan keinona. Näiden ratkaisujen ansiosta kerronta sävytyy ironiseksi. (Ks. Ojajärvi 2005; Hietasaari 2007b, 66; Karvonen 1995, 51.)

Huomattava on myös, että vaikka tekstitaidon kokeessa olleessa katkelmassa *kaikkietävän kertojan* mahdollisuus kiistetään, Sund leikittelee kyseisellä konventiolla ja tekee siitä siten käyttökelpoisen ja tuoreen (Ojajärvi 2005, 33–35). Sundin tekstin *kertoja* on tietenkin tavallaan kaikkietävä, mikäli käsitettä käytetään arkikielisenä eikä kirjallisuustieteellisenä käsitteenä. Genetten mukaanhan perinteinen *kaikkietävän kertojan* käsite on kaiken kaikkiaan absurdi (Genette 1988, 74). Kyseisestä käsitteestä ja sen käyttökelpoisuudesta onkin keskusteltu ja kiistelty kirjallisuudentutkijoiden keskuudessa viime vuosina useissa eri yhteyksissä (Culler 2004; Hietasaari 2007b, 60–61; Nelles 2006).

Sundin kertoja on ”Gérard Genetten kertoja”?

Kertoja-käsitteellä on useita eri alakäsitteitä, joiden avulla on mahdollista kuvata ker-ronnan tapaa tarkemmin kuin käsitteiden *kertoja*, *minäkertoja* ja *kaikkietävä kertoja* avulla. Narratologisten *kertoja*-käsitteiden nimeämisessä ja määrittelyssä Gérard Genette on yksi tunnetuimmista. Kirstinä (2004, 11–12) onkin esittänyt, että Genetten nar-ratologisen kertojakäsityksen tulisi olla koulun kirjallisuudenopetuksen pedagoginen teoreettinen pohja.

Kiinnostavaa Sundin kertojaratkaisua pohtiessa on tarkastella, miten sitä voitaisiin kuvata Genetten nimeämillä *kertoja*-käsitteillä. Hänen rakentamassaan kerronnan teo-riassa keskeisiä ovat käsitteet *ekstradiegeettinen*, *intradiegeettinen*, *heterodiegeettinen* ja *homodiegeettinen kertoja*. *Ekstradiegeettinen* (= kertomansa tarinan ”yläpuolella” tai ulkopuolella oleva *kertoja*) ja *intradiegeettinen* (= henkilönä *ekstradiegeettisen kertojan* kertomassa tarinassa) *kertoja* voivat olla joko *homodiegeettisiä* (= osallistuvat kerto-maansa tarinaan) tai *heterodiegeettisiä* (= eivät osallistu kertomaansa tarinaan). *Ekstra-diegeettinen kertoja* on määritelmältään lähellä *kaikkietävän kertojan* käsitettä. Lisäksi voidaan puhua vielä *hypodiegeettisestä kertojasta*, joka on ikään kuin kolmannen asteen *kertoja*. Myös *hypo-hypo-diegeettiset*, *hypo-hypo-hypo-diegeettiset kertojat* jne. ovat mahdollisia. (Hosiaisuus 2003, 413.) Käsite *metadiegeettinen kertoja* kuuluu myös Genetten luomaan narratologiseen käsitteistöön (Genette 1986, 227–237).

Ekstradiegeettinen kertoja voi olla mukana kertomassaan tarinassa, mikäli tarina on minä-muotoinen (Kantokorpi & al. 1998, 150–151; Hosiaislouma 2003, 413). Näin ollen Sundin *kertoja* on *ekstradiegeettinen* ja samalla *homodiegeettinen*, koska minämuotoisella kerronnallaan osallistuu tarinaan. Sundin *kertojaa* voidaan siis ”genetteläisittäin” kutsua *ekstrahomodiegeettiseksi kertojaksi*. Se ei käsitteenä ole kuitenkaan synonyymi käsitteelle *kaikkítietävä kertoja*, koska *kaikkítietävä kertoja* ei perinteisen määritelmän mukaan itse osallistu kertomaansa tarinaan. Käsitteitä *kaikkítietävä kertoja* ja *ekstradiegeettinen kertoja* ei voi käyttää synonyymisesti, koska käsite *kaikkítietävä kertoja* ei ole määritelmältään sama kuin *ekstradiegeettinen kertoja* (Kantokorpi & al. 1998, 151). Kyseisten käsitteiden taustateoriat ovat kirjallisuudentutkimuksellisilta lähtökohdiltaan erilaiset. Perinteinen *kaikkítietävä kertoja* on kerrontateknisenä konstruktiona Genetten termien *ekstra-heterodiegeettinen kertoja*, joka joidenkin tutkijoiden mukaan on oikeastaan identifioitavissa jopa kirjailijaksi (Walsh 1997, 510). Mielenkiintoista on, että nykyteoreetikot näkevät *kertojan* ja *kirjailijan* identifioitavuuden ja analogisuuden, vaikka perinteisesti, myös kouluopetuksessa, on erityisesti korostettu, ettei kirjailijaa pidä sotkea teoksen *kertojaan*.

Sundin *kertojaa* analysoivalle Genetten kertojatypologia tarjoaa kuitenkin kiinnostavia vaihtoehtoja sen mukaan, mitä erityistä kohtaa *Puodinpitäjän poika* -romaanista tarkastellaan. Genetten määritelmän mukaan Sundin romaanin *kertoja* liikkuu monella eri tasolla: *ekstradiegeettisellä* tasolla *kertoja* on välillä ikään kuin *heterodiegeettinen kertoja* eli tarinan ulkopuolella oleva *kertoja*, jonka yleisönä on lukija, mutta välillä myös *homodiegeettinen kertoja*, jonka yleisönä on edelleen lukija mutta joka itse myös osallistuu kertomaansa tarinaan. *Intradiegeettisellä* tasolla hän on *minäkertoja*, joka on henkilöahmona kertomuksessa. Kerronnasta on osoitettavissa myös *hypodiegeettinen* taso, jossa henkilöahmo Carl-Johan Holm on *kertojana* tarinassa, jota kertoo *ekstradiegeettisellä* tasolla *kertoja*, jonka voi nimetä myös *yleiseksi kertojaksi* (ks. Nelles 1997, 5, 59). Näin ollen *kertoja* liikkuu myös *metadiegeettisellä* tasolla.

Yksi mahdollisuus on tarkastella Sundin *kertojaa* myös Genetten teorian käsitteen *metalepsis* avulla (Genette 1990, 234–236; Hosiaislouma 2003, 580). *Metalepsis* viittaa kerronnan eri tasojen sekoittumiseen ja siihen, että *kertoja* liikkuu vaivattomasi edestakaisin eri tasoilla. Hän siirtyy maailmasta, jossa kerrotaan, maailmaan, josta kerrotaan. (Genette 1990, 234–236; ks. myös Fludernik 2003.) *Metalepsiksen* takia lukija kiinnittää huomionsa tapahtumien lisäksi myös kerrontaan (Hietasaari 2007a, 45). Tästä on kysymys Sundin romaanissa (Hietasaari 2007a, 45), joten käsite ”metaleptinen kertoja” kuvaisi osuvasti kyseistä kertojaratkaisua.

Metalepsis paljastaa lukijalle sen, miten teksti on rakentunut, ja samalla se kyseenalaistaa kerronnan konventiot ja kaavamaiset käytänteet (Hietasaari 2007a, 57; Hietasaari 2007b, 46). Tällainen kerrontateknikka kiinnittää lukijan huomion väistämättä kerrontateknisiin ratkaisuihin:

– No, sinähän se olet, kertoja, joka olet järjestänyt kaiken näin kauhialla tavalla, niin on asia! Sun tarinoittees ja seipyttees takia me täs jourumma kärsimähän ja tuskittlemahan. Sinä se verät onnettomuu-

ret meirän päälle, sinä justihinsa, eikä sun pirä tulla Herraa Jumalaa syyttelemähän!

– Eihän se minun vikani ole. Minähän olen pelkkä työkalu, kertomuksen välittäjä, tarinan juoksupoika, minä puolustelen itseäni. (Sund 1998, 284.)

Sundin romaanin *Puodinpitäjän poika* päähenkilö Carl-Johan Holm on *kertojan* ominaisuudessa jatkuvasti dialogissa tarinan henkilöiden kanssa – ja nämä vaativat häntä jopa tilille kohtalostaan (Hietasaari 2007a, 50). Kertojan ja henkilöiden kohtaamista pidetäänkin yhtenä postmodernin kirjallisuuden keskeisenä ilmiönä (mts. 56). *Metalepsis* leikkii kaunokirjallisuuden kerrontateknisillä, konventionaalisilla keinoilla, mikä on nähtävissä myös edellä siteeratussa katkelmassa, jossa fiktiivinen romaanihenkilö rinnastaa fiktiivisen *kertojan* Jumalaan toteamalla: ” – ei sun pirä tulla Herraa Jumalaa syyttelemähän!” Tässä romaani pilkkaa kertojaratkaisullaan perinteistä käsitteen *kaikkietävä kertoja* määritelmää; onhan *kaikkietävää kertojaa* kohtaan esitetty kritiikkiä vertaamalla kyseisen käsitteen kuvaaman kertojahahmon olevan yhtä ”kaikkivaltias” kuin Jumala ja siksi käsitteenä mahdoton (Culler 2004, 24–25, 32; Nelles 2006; Royle 2003, 257–258, 260; Hietasaari 2007a, 50; Hietasaari 2007b, 61). Jotkut tutkijat ovatkin alkaneet *kaikkietävän kertojan* sijaan puhua *telepaattisesta kertojasta* (Culler 2004; Nelles 2006; Royle 2003), mutta Carl-Johan Holm ei tiedä kuvaamiensa henkilöahmojen ajatuksia eli ei käytä ”telepaattisia kykyjään”, joten sekin kiistää hänen kaikkietävyytensä (Hietasaari 2007b, 74).

Sundin romaanissa kerrontatasot sekoitetaan Genetten terminologian mukaan myös *intradiegeettisellä* tasolla aina, kun *kertoja* puhuttelee luomiaan henkilöahmoja tai päinvastoin (Hietasaari 2007b, 15–16). *Kertoja* liukuu sujuvasti myös *ekstradiegeettiseltä* tasolta *intradiegeettiselle* tasolle ja takaisin: ”Jos piittäisin omasta terveydestäni, minun ei olisi pitänyt ryhtyä siihen mihin juuri nyt olen ryhtymässä” (TT-koe 9.2.2007, 4). *Kertoja* ikään kuin siirtyy omalta kerronnan tasoltaan toiselle tasolle, osaksi tarinaa ja välillä sen ulkopuolelle. Kyseessä on nimenomaan *metalepsis*, jossa sen lisäksi, että kerrontatasot sekoittuvat, ne myös limittyvät. Sundin Siklax-trilogiassa tämä on tyyppillistä, ja ylipäättään hyvin suosittu keino postmodernissa kirjallisuudessa. (Hietasaari 2007b, 3, 10, 27–29, 31, 34.)

Ammattilukijalle kerrontateknisillä keinoilla leikittely ja *metalepsiksen* hyödyntäminen on osa Sundin teoksen kerronstrategiaa ja *kertoja*-käsitteellä leikkimistä, mikä paljastuu myös alaviitteen käytöstä:

Romaanimuotoon luontaisesti kuuluvien rajoitusten takia en voi tässä esittää filmikuvia enkä musiikkia vaan vain kertojan äänen. Lukijan, joka haluaa tutustua filmikuviin, on odotettava käsillä olevan teoksen CD-rom-versiota. *Kertojan huomautus*. (Sund 1998, 306.)

Katkelmassa toteamus ”kertojan huomautus” on samantapainen kuin perinteiset ”tekijän/toimittajan/kääntäjän huomautus” -maininnat erilaisissa tekstilajeissa, paitsi kaunokirjallisissa, joissa alaviitteiden tai muiden huomautusten käyttö on harvinaista. ”Tekijä”,

”toimittaja” ja ”kääntäjä” eivät ole fiktiivisiä hahmoja, jolloin voidaan ajatella, että Sund kirjailijana on kerrontateknisellä ratkaisullaan halunnut tietoisesti ikään kuin yhdistää *kertojan* ja *kirjailijan* samaksi henkilöksi. Lukija voi kyseisen ”kertojan huomautuksen” takia ajatella Sundin *kertojan* olevan itse kirjailija Sund. Se ei tietenkään käy, koska *kertoja* ei ole sama asia kuin *kirjailija*; *kertoja* on teoksen fiktiivinen henkilöahmo Carl-Johan Holm. Jos lukija kuitenkin lukuprosessissaan hetkellisestikään yhdistää *kertojan* ja *kirjailijan* samaksi henkilöksi Sundin kerrontateknisten kokeilujen vuoksi, onnistuu kirjailija näin *metalepsiksen* avulla puhkaisemaan myös fiktion ja todellisuuden rajan.

Mainittakoon, että Rimmon-Kenanin *Kertomuksen poetiikassa* esitellään erikseen alanootin käyttöä kerrontateknisenä keinona, jolla *kertoja* kiinnittää huomion omaan kerrontaansa ja ”yllyttää pohtimaan fiktiivisyyttä ja tekstuaalisuutta, kuten itsensä tiedostava fiktio yleensäkin” (Rimmon-Kenan 1991, 127). Sundin teksti on tästä malliesimerkki.

Metalepsiksen käsitettä fiktion ja todellisuuden rajojen sekoittamisessa Sundin voi tulkita hyödyntävän myös ylioppilaskokeessa olleen katkelman kuvauksessa, jossa kerrotaan *minäkertoja* Carl-Johan Holmin isoisän edesottamuksista vanhainkodissa ennen pakomatkan alkua. *Kertoja* mainitsee isoisänsä Otto Näsin rikkoneen aiolla vanhainkodin oleskelutilan television, josta parhaillaan tulee tv-sarja Dallas, 1980-luvun suosittu televisiosarja. Sen mainitseminen luo mielikuvaa todellisesta maailmasta, koska kuvatessaan preesensissä, mitä tv-sarjassa tapahtuu juuri ennen kuin isoisä ehtii rikkoa television, *kertoja* luo lukijalle mielikuvaa siirtymisestä tv-sarjan fiktiiviseen maailmaan mutta sen välityksellä samalla myös 1980-luvun todellisuuteen. Tässä *metalepsis* mahdollistaa fiktion ja todellisuuden tasojen täydellisen sekoittumisen, koska isoisä Otto Näs tavallaan ”tuhoaa” todellisuuden ja toisaalta fiktion fiktiossa rikkoessaan Dallas-saippuasarjaa näyttävän television. Katkelmaa on tulkittu myös siten, että Otto tuhoaa television saippuasarjojen keinotekoisien ja valheellisen maailman eli ”lyö kilpailijansa pois pelistä heti alkumetreilla” (Engström 1998; Hietasaari 2007b, 44). Näin toimimalla Otto tekee tilaa tarinoille, joita ihmiset kaipaavat ja jotka auttavat heitä ymmärtämään maailmaa.

Katkelman voi siis nähdä myös metaforisena kuvauksena kirjallisuuden kriisistä ja kritiikkinä koko kirjallisuusinstituutiota kohtaan, koska kirjailija Lars Sundin mukaan kirjallisuus petti lukijansa 1980-luvulla hylkäämällä kunnan tarinat ja kertomukset (Engström 1998). Oton yhteenotto television kanssa voidaan tietenkin tulkita amerikkalaisuuden kritiikkinä, mutta laajemmin sen voi nähdä nimenomaan kannanottona *kerronnan* konventioihin. Joka tapauksessa katkelmassa problematisoidaan näin sekä *kerronta* että koko fiktio, mikä on lukijalle vinkki siitä, että romaani pyrkii rikkomään kaikin mahdollisin tavoin *kerronnan* traditiota ja samalla problematisoimaan fiktion ja todellisuuden suhteen.

Sundin romaani on malliesimerkki siitä, miten *metalepsistakin* esiintyy eri tasoilla: Genetten kerrontatasojen lisäksi voidaan puhua *ontologisesta* ja *retorisesta metalepsiksestä* ja edelleen *kirjoittajan*, *tekijän*, *kertojan* ja *lukijan metalepsiksestä* (Hietasaari 2007a, 47). Näiden sekoittumisesta rakentuu teoksen moniulotteinen kerronta, koska *metalepsikset* ja muut Sundin käyttämät kerrontatekniset ratkaisut ja oivallukset kyseen-

alaistavat ja purkavat perinteistä, mimeettistä kerrontatapaa ja samalla problematisoivat teoksen fiktiivisyyden uudella tavalla.

Nostettakoon lopuksi vielä esiin Genetten esittelemä käsite, joka liittyy kerronnan *fokalisointiin*. Kommentoidessaan aiemmin esittämäänsä kerronnan teoriaa ja vastatesaan sen saamaan kritiikkiin Genette joutui puolustamaan myös paljon arvostelua ja kysymyksiä herättänyttä käsitettään *fokalisaatio* (Genette 1988, 72–78). Hän esittää narratologisen teoriansa jälkikommentoinneissa, että jos *homodiegeettinen* eli tarinaan osallistuva *kertoja* kertoo yksikön ensimmäisessä persoonassa jotakin tilanteista, joissa hän ei ole ollut henkilönä lainkaan läsnä, tai kuvaa esimerkiksi toisen henkilön ajatuksia ja tunteita, vaikkei periaatteessa voi niitä tietää eli liikkuu *kertojana* ikään kuin extradiegeettisellä tasolla ja joutuu henkilönä tavallaan vastaamaan kysymykseen ”How do you know that?”, kysymyksessä on oikeastaan *prefokalisaatio*.

Pohtimatta tässä käsitteen *prefokalisaatio* problemaattisuutta sen enempää sen voi joka tapauksessa todeta olevan kouluopetuksessa yhtä mahdoton käsite käyttää kuin Genetten muidenkin *kertoja*-käsitteiden. Oppilailta ei voi vaatia, että he kuvailisivat Sundin *kertojaa* Gérard Genetten nimeämällä käsitteillä. *Kerronnan* eri tasojen ja *fokalisaation* variaatioiden nimitysten opettelemiseen ei kouluopetuksessa ole aikaa eikä mahdollisuutta; varsinkaan kun koko narratologinen terminologia on useaan otteeseen eri yhteyksissä todettu liian monimutkaiseksi ja asetettu yhä uudestaan kyseenalaiseksi (Fludernik 1996, 344–346; Genette 1988, 72–78; Hägg 2009; Karvonen 1995, 44–54, 59–60; Kirstinä 2000b, 116–117; Steinby 2009).

Sundin kertoja on metafiktiivinen kertoja

Käsitettä *metalepsis* on kirjallisuudessa käytetty nimenomaan korostamaan teoksen konstruktioaluonetta, mutta Sundin Siklax-trilogian yhteydessä on kysymys myös kerronnan *metafiktiivisyydestä*. *Metafiktio* on ”metapuhetta, joka koskee fiktiota” (Hallila 2004, 210). Katkelma Sundin romaanista *Puodinpitäjän poika* on siinä mielessä erikoinen kertojaratkaisultaan, että *minäkertoja* osallistuu romaanin tapahtumiin mutta toimii samanaikaisesti itsensä tiedostavana romaanin kertojahahmona. Tapa, jolla *kertoja* puuttuu tapahtumiin ja tulee esiin kertomuksen eri vaiheissa, rikkoo perinteisen mimeettisen illuusion (Hietasaari 2007a, 45) ja tekee Sundin romaanista metafiktiivisen.

*Metafiktio*n käsite on vakiinnuttanut asemansa kirjallisuudentutkimuksen käsitteenä, ja ainakin vielä 2000-luvun alkupuolella metafiktiota saattoi luonnehtia jopa jonkinlaiseksi ”trendiksi” tai ”tendenssiksi”, kuten Mika Hallila on todennut. Toisaalta Hallilan mukaan *metafiktio* on ”turhankin elastinen termi”, mutta toisaalta käsite, joka ”jättää harvoin ketään kylmäksi” (Hallila 2001, 128).

Käsitettä *metafiktiivinen kertoja* käytetään usein nimenomaan postmoderneista teksteistä puhuttaessa. Sitä käytetään kuvaamaan kertojaratkaisua, jossa *kertoja* tiedostaa olevansa *kertojan* roolissa. Tapa, jolla *minäkertoja* Carl-Johan Holm pohtii omaa kerrontaansa ja käyttämiään keinoja, tekee Sundin romaanista *metafiktiivisen* (Hietasaari 2008, 1), mikäli romaanin kielellisyyden ja keinotekoisuuden paljastamista pidetään metafiktion keskeisenä tunnusmerkkinä (Hallila 2004, 213). Toisaalta Sundin romaaneissa ”ei suhtauduta kuolemanvakavasti metafiktionkaan” (Hietasaari 2008, 6), mutta kun

romaanin *minäkertoja* kiinnittää lukijan huomion hyvin voimakkaasti *kerrontaan*, se haastaa myös lukijan valppauteen ja kriittisyyteen (mts. 7).

Myös ironia on tyyppillistä metafiktioille (Hallila 2004, 218). Se on mahdollista nimenomaan silloin, kun *kertoja* tietää enemmän kuin henkilöt ja näkee henkilöiden nykyisyyden menneisyytenä. *Kertoja* ei näin ollen voi elää kertomuksen aikaan nähden nykyisyydessä. Ironian edellytys on nimenomaan tällainen *kertoja*, ja tällöin ironia on ennen kaikkea aikastruktuurin käsite. (Kinnunen 1989, 48–49.) Sundin romaanissa ironia syntyy kerronnan metafiktiivisyyden ansiosta. *Kertojan* tapa suhtautua itseensä *kertojana* on Sundin romaanissa ironinen. Romaanin kehyskertomuksessa *kertoja* on niin vaatimaton ja vähättelee rooliaan tarinan *kertojana* niin silmiinpistävästi, että lukija alkaa ajatella päinvastoin (Hietasaari 2007b, 23, 26): ”Mutta minä olen vain proosallinen kertoja, tämän tarinan ojanikaivaja, ja minulla on käytössäni vain karkeat työkalut joita käsittelen epäröivin ja kohmeisin käsin” (Sund 1998, 21). Teoksen kerrontatekniikkaan perehtynyt voi ajatella *kertojan* viittaavaan tässä ironisesti kaunokirjallisuuden kerrontateknisiin konventioihin, joista kertojaratkaisu on yksi keskeisimpiä.

Kirjailijana Sund luo omaa kerronnan teoriaansa rakentamalla ja purkamalla kerronnan kaavamaisia ja perinteisiä konventiota ja kehittämällä samalla uusia strategioita kertoa tarinoita: Sund tavallaan ironisoi kaiken sen teorian, joka käsittelee *kertojaa*. Sundin romaanissa vihjeet siitä, että kyseessä on metafiktio ja että kerronnassa leikitään kerronnan konventioilla, ovat ilmeiset (Hietasaari 2008, 8; Ojajarvi 2005, 20–21). Koska Sundin romaani katkelma on luettavissa ironiseksi, on ilmiselvää, ettei kertojaratkaisu ole tavanomainen, vaan kyseessä on kerrontateknisesti moniulotteinen konstruktio (Hietasaari 2007b, 63; ks. Culler 2004, 31), jollaiseen ylioppilaskokelas ei välttämättä ole kouluopetuksessa perehtynyt.

Ymmärrettävää on, että Sundin tekstin *kertojan* analysoiminen on ongelmallista, koska *kertoja* on toisaalta romaanin henkilö ja toisaalta romaanin kerrontaa rakentava monimutkainen kerrontatekninen konstruktio. *Kaikkietävä kertoja* on kuitenkin väärä termi kuvaamaan tämänkaltaista konventioilla leikkimistä. *Kertoja* on *minäkertoja*, jossa on *kaikkietävän kertojan* piirteitä. Sundin romaanin *kertoja* kuitenkin hallitsee koko ajan kaikkia kerronnan tasoja. Tällä tavalla toimiessaan *kertoja* on ”kaikkivaltias” tarinan suhteen, mutta ei *kaikkietävä kertoja* käsitteen perinteisen kirjallisuustieteellisen määritelmän mukaan. (Ks. Hietasaari 2007b, 32; ks. myös Culler 2004, 31.) Ehkä kaikkein mielenkiintoisin piirre Lars Sundin romaanin *kertojassa* on se, että hän toteaa itsekin olevansa fiktiota ja pysyvänsä hengissä kertomisen avulla (Hietasaari 2007b, 35). Toteamuksessa *minäkertojan* metafiktiivisyys, kerronnan metaleptisyys ja fiktion ja todellisuuden problematisointi näyttäytyvät koko narratologisen kirjallisuudentutkimuksen hyväntahtoisena karnevalisointina ja ironisena kannanottona sen rakentamiin kerronnan teorioihin.

7.2 YTL:n ja ÄOL:n vinkeistä apua arviointiin

Ylioppilastutkintolautakunnan ja Äidinkielen opettajain liiton yhdessä asettama työryhmä oli valmistautunut antamaan Äidinkielen opettajain liiton verkkosivuilla, vain sen jäsenille suunnatulla keskustelufoorumilla ohjeita ja vinkkejä kevään 2007 ensimmäisen

tekstitaidon kokeen vastaustekstien tarkastajille eli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf/>). Työryhmä korosti, että opettajien tulee noudattaa arvioinnissa YTL:n 8.12.2006 antamia äidinkielen kokeen määräyksiä. Ohjeet keskittyivät vastaustekstien sisällön aineksiin, tekstihavaintoihin ja tekstin tulkintaan. Lisäksi muistutettiin, että vastaustekstien ”tasoon ja pisteitykseen” vaikuttavat myös niiden rakenne ja kieli ja että ”kyky havainnoida ja eritellä pohjatekstejä on ensisijainen arviointiperuste”. Työryhmä korosti arviointivinkkien olevan luonteeltaan sellaisia, että niissä ”pyritään kuvaamaan erinomaisen vastauksen ainekset, mutta erinomaisessa vastauksessa ei tarvitse olla niitä kaikkia” ja että vastauksessa ”voi myös tuoda esiin sellaista, mitä näissä ohjeissa ei ole”. Minään ”mallivastauksina” niitä ei kuitenkaan tulisi pitää.

Arviointivinkkien julkaisemista pidettiin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien keskuudessa hyvänä ja helpottavana asiana. Ne otettiin jopa innostuneesti vastaan, koska koskaan aikaisemmin ei äidinkielen ylioppilaskokeessa ollut annettu minkäänlaisia ohjeita siitä, miten kokeen tehtävänantoihin olisi pitänyt reagoida ja miten niihin olisi pitänyt vastata.

Arviointivinkeissä esiteltiin, miten *kertojaa* olisi tekstitaidon kokeen vastaustekstissä luonnehdittava ja minkälaisia pisteitä minkäkin tasoisesta vastauksesta saattoi antaa. Muun muassa seuraavanlaiset havainnot *kertojasta* olivat työryhmän mukaan mahdollisia:

- Katkelmassa on minäkertoja. Kertoja on yksi tarinan henkilöistä: päähenkilön Otto Näsin tyttärenpoika Carl-Johan Holm.
- Kertoja on runsasanainen ja käyttää paljon kuvallisia ilmauksia.
- Kertojan asema vaihtelee. Aseman muutos on yhteydessä aikamuodon vaihteluun. Katkelman alku on imperfektissä, myöhemmin siirrytään preesensiin. – –
- Kertojan tekee kiinnostavaksi erityisesti hänen tietoisuutensa asemastaan fiktiivisen kertomuksen kertojana. Kertoja mm. leikkii erilaisilla kerronnan konventioilla ja ironisoi omaa kertojanlaatuansa. (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf/>)

Nämä ohjeet herättävät selkeydestään huolimatta useita kysymyksiä: oletetaanko kokelaan vastaustekstissään analysoivan katkelman aikamuotoja ja aikamuotojen yhteyttä *kertojan* aseman eli *position* vaihteluun, vaikka tehtävänannossa kysytään, **millainen kertoja** on. Pitääkö kokelaan lisäksi oivaltaa, että katkelmassa ”leikitään kerronnan konventioilla” ja *kertoja* ”ironisoi omaa kertojanlaatuansa”?

Arviointivinkeissä katkelman *kertojan* todetaan olevan *minäkertoja*, mutta lisäksi niissä puhutaan *minäkertojan* ”kaikkitietävän kertojan ominaisuuksista”:

Vaikka kyseessä on minäkertoja, hänellä on kaikkitietävän kertojan ominaisuuksia, esim. hän tekee tarkkoja havaintoja, liikkuu eri aikatasoilla ja pystyy nimeämään tarinan henkilöitä ja paikkoja. (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf/>)

Arviointivinkkejä lukeva voi ihmetellä, eikö *minäkertoja* pysty ”tekemään tarkkoja havaintoja” eikä ”nimeämään tarinan henkilöitä ja paikkoja”, mikäli sellaiset taidot katsotaan vain *kaikkietävän kertojan* ominaisuuksiksi. Mielenkiintoista on myös, että arviointivinkeissä todetaan *kertojan* olevan katkelman alussa ”ulkopuolinen suhteessa kertomaansa tarinaan” ja muuttuvan myöhemmin tarinaan osalliseksi *kertojaksi*:

Kertojan asema suhteessa tarinaan muuttuu, kun tarina pakomatka-
sta on edennyt siihen vaiheeseen, että Carl-Johan Holm tulee noutamaan
isoisäänsä vanhainkodin ulkopuolelle. Kertoja osallistuu nyt kerto-
maansa tarinaan, jolloin hänen ”kaikkietävä” asemansa murtuu.
(<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf/>)

Abiturientti tuskin kokee *kertojan* asemaa ”ulkopuoliseksi”; tapahtuuhan kaikki kerrottu *kertojan* isoisälle, lähisukulaiselle, ei ulkopuoliselle. Sitä paitsi *kertoja* on mukana kerronnassa jo romaanin ensimmäisestä virkkeestä alkaen: ”Vähän ennen kuolemaansa äidinisäni survaisi vanhainkodin uuden väritelevision rikki airoilla” (TT-koe 9.2.2007).

Arviointivinkkien (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf/>) mukaan katkelman *kertojan* todetaan olevan *henkilökertoja* ja tehtävänannon ”mahdollistavan kertojan analyysin lisäksi Carl-Johan Holmin henkilökuvan analyysin”. Työryhmä rajaa arviointivinkeissä vastauksien näkökulman selkeästi: ”Rajoittuminen pelkkään henkilökuvan tarkasteluun (esim. varallisuus ja luonne) ei kuitenkaan riitä parhaisiin pisteisiin.” Kannanotosta tekee kiinnostavan se, että *kertojan* on samassa yhteydessä todettu olevan *henkilökertoja*, jolloin henkilökuvan tarkastelun luulisi olevan perusteltua ja riittävän, koska tehtävänannossa pyydetään analysoimaan, **millainen kertoja** on.

7.3 Oppikirjojen opettamana *kertojaa* analysoimaan

Koska lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on erilaiset määritelmät käsitteelle *kertoja*, tarkastelen Sundin romaanin *kertojan* määrittelyä tekstitaidon ylioppilaskokeessa asettamalla lähtökohdaksi hypoteesin siitä, minkälaisen *kertojan* eri oppikirjojen opetukseen nojaava oppilas kyseisessä romaanikatkelmassa näkisi.

Oppikirjan *Kieli ja tekstit 2* esittelemän kertojatyyppiluettelon [*eläytyvä kertoja, etäällä oleva kertoja, kaikkietävä kertoja, lähellä oleva kertoja, minäkertoja, näkyvä kertoja, näkymättömiin jättäytyvä kertoja, osallinen kertoja, tarinanulkoisen kertoja, tarinaan osallistuva kertoja* (KJT, 274, 276)] perusteella syntyy mielenkiintoinen päättelmä: kaikki oppikirjan esittelemät kertojatyyppit näyttävät esiintyvän Lars Sundin tekstissä, kuten oppikirjan opetustekstiä tarkasti lukeva voi lukemastaan päätellä:

Kertoja voi olla tarinan tapahtumiin **osallinen** tai tapahtumia ulkopuolelta tarkasteleva **tarinanulkoisen** kertoja. – – Usein tällainen kertoja on niin sanottu **minäkertoja**, joka kertoo yksikön ensimmäisessä persoonassa. Tarinanulkoisen kertoja on usein henkilöhahmojen yläpuolella – – Tällainen kertoja vaikuttaa lähes kaikkietävältä – – **Näkyvä kertoja** saattaa esimerkiksi esitellä itsensä – – **Näky-**

mättömiin jättäytyvä kertoja selostaa ympäristöä ja kuvaa henkilöiden tekoja ja puhetta kommentoimatta – – kertojan asema suhteessa kuvauksen kohteeseen vaihtelee etäällä olevasta tarkkailijasta lähellä olevaan. – – **eläytyvä kertoja** kuulee, näkee, aistii ja tuntee saman kuin kuvaamansa henkilöahmo. (KJT, 60–61.)

Kaikkien edellä lueteltujen kertojatyypien voi katsoa esiintyvän Sundin romaanikatkelmassa (TT-koe 9.2.2007; ks. LIITE 1). Kirjailijan tarkoitus lieneekin ollut nimenomaisesti ”leikitellä kertojan sanakirjamääritelmillä” (Ä3, 40), kuten eräs kokelas on todennut vastaustekstissään.

Ensimmäisen uuden tekstitaidon ylioppilaskokeen näkökulmasta keväällä 2007 oppikirja *Kivijalka* opettaa *kertojasta* sen, mitä tarvittiin Lars Sundin romaanin *Puodinpitäjän poika* kertoja-analyysiin. Se opettaa: ”Näkyvimmillään kertoja on **metafiktiossa** eli itsestään tietoisessa fiktiossa, jossa hän kommentoi omaa kertomustaan, kerrontaansa ja rooliaan kertojana – – ” (KJ, 55). Käsitettä *metafaktiivinen kertoja* oppikirja ei kuitenkaan esittele. Muissa oppikirjoissa käsitettä *metafiktio* ei mainita lainkaan.

Kivijalka-oppikirjassa tehtyjen luonnehdintojen perusteella Lars Sund on käyttänyt romaanissaan *Puodinpitäjän poika* kaikkia oppikirjassa mainittuja kertojatyyppejä *objektiivinen hänkertoja*, *minäkertoja*, *eläytyvä hänkertoja* – josta puhuttaessa mainitaan myös *kaikkietävä kertoja* – ja *epäluotettava kertoja*, joten tekstitaidon kokeen vastaustekstiin olisi voinut luetella kaikki *Kivijalan* esittelemät kertojatyypit. Sundin tekstissä on nimittäin *minäkertoja*, koska *kertoja* ”kertoo ensimmäisessä persoonassa ja osallistuu tekstin esittämiin tapahtumiin” (KJ, 54). Ja jos hän on *minäkertoja*, hän on myös ”luonnollisesti” *epäluotettava kertoja*, kuten oppikirja *Kivijalka* opettaa. ”Kertojan luotettavuuden arviointi on tulkinnan ongelma”, todetaan oppikirjassa (mts. 56). Myös *eläytyvä hänkertoja* löytyy Sundin tekstistä, koska onhan *kertoja* ”astunut myös kertomuksen henkilöiden sisään” (mts. 55) Carl-Johan Holmin hahmossa. Lisäksi hän kertoo ”monen henkilön läpi” (mt.), joten hän lienee myös *kaikkietävä kertoja*. Se, että *Kivijalka*-oppikirja puhuu *kertojalla* leikkimisestä, *kertojan* näkyvyydestä leikittelystä, *kertojan* roolista ja *metafiktio*sta uudessa kirjallisuudessa (mt.) on saattanut auttaa joitakuuta näkemään näitä piirteitä myös Sundin tekstin kertojaratkaisussa, vaikka käsitettä *metafaktiivinen kertoja* oppikirjassa ei varsinaisesti opetetakaan.

Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2 -oppikirjaa opiskellut päätyy kevään 2007 tekstitaidon kokeen tehtävänantoa ratkaistessaan pitämään *kertojaa* sekä *näkyvänä kertojana* että *minäkertojana*, mutta myös *kaikkietävänä kertojana*: pystyyhän tämä ”liikkumaan ajassa ja paikassa, henkilöiden sisällä ja ulkopuolellaan” ja ”tietää niin menneen kuin tulevan kuin tapahtumien syy- ja seuraussuhteetkin” (LÄJK, 27).

Lähde-oppikirjaa opiskellut oppilas osaa nimetä tekstitaidon kokeessa olleen Lars Sundin romaanikatkelman *kertojan ensimmäisen persoonan kertojaksi* eli *minäkertojaksi*, koska *minäkertoja* on kertoja, joka ”toimii myös henkilönä teoksen maailmassa” (L, 198). *Kolmannen persoonan kertojaksi* eli *hänkertojaksi* Sundin tekstin *kertojaa* ei voi erehtyä luulemaan, koska opetustekstin mukaan ”hänkertoja ei yleensä esiinny henkilönä teoksen maailmassa” (mt.). Myös *kaikkietävän kertojan* olemassaolo edellyttää

ulkopuolisuutta ja kertomista ”hän-muodossa” (mt.) . Käsite *dramatisoituva kertoja* on voinut esiintyä joidenkin ylioppilaskokelaiden teksteissä, koska oppikirja *Lähde* määrittelee *dramatisoituvan kertojan* kertojaksi, joka ”tulee osaksi kertomusta” (mt). Tämän oppikirjan huolelliset lukijat ovat todennäköisesti nimenneet Lars Sundin romaanin *kertojan* sellaiseksi.

PisteUP-oppikirjan *kertoja*-määritelmät tekee mielenkiintoiseksi se, että niiden mukaan *kaikkítietävä kertoja* ja *minäkertoja* esiintyvät yhtä aikaa Lars Sundin romaanista otetussa katkelmassa; tietäähän tekstin kertoja Carl-Johan Holm, fiktiivinen hahmo, selvästikin enemmän ja ”paremmin” asioita kuin teoksen henkilöt; kyseessä on siis *PisteUP*-oppikirjan mukaan *kaikkítietävä kertoja*, mutta Carl-Johan Holm on oppikirjan määritelmän mukaan ilmiselvästi myös *minäkertoja*, koska hän kertoo ”minä-muodossa” (PUP, 201). Oppikirjan kertojamääritelmistä syntyvä loppupäätelmä on oppilaan näkökulmasta näin ollen paradoksi: koska Carl-Johan Holm on teoksen henkilöahmo, hän henkilönä eli *minäkertojana* ei tiedä niin paljon kuin hän tietää *kertojana* eli *kaikkítietävänä kertojana*.

Äidinkieli ja kirjallisuus -sarjan Käsikirjan määritelmien mukaan Lars Sundin teoksessa *Puodinpitäjän poika* on ilmiselvästi *minäkertoja*, koska siinä kertojana on ”minä”: ”Kaikkítietävä kertoja minun pitäisi olla, täysin objektiivinen, seistä taka-alalla juonen langat käsissäni. – olen kaikkea muuta kuin tapahtumien yläpuolella. Päinvastoin, olen mitä suurimmassa määrin niissä mukana” (TT-koe 9.2.2007, 4). *Kertojaa* ei voi oppikirjan määritelmän valossa kutsua *kaikkítietäväksi kertojaksi*, koska *Käsikirjan* opetustekstissä todetaan *minäkertojan* kertovan ensimmäisessä persoonassa ja olevan mukana teoksen tapahtumissa ja esittävän asiat omalta kannaltaan. Toisaalta ei olisi yllättävää, vaikka joku luonnehtisi kerrontaa *tajunnanvirtatekniikalla* kirjoitetuksi, koska *Äidinkieli ja kirjallisuus -sarjan Käsikirja* käyttää käsitettä kuvaillessaan, millainen *kertoja* James Joyce on:

Niin sanotussa **tajunnanvirtatekniikassa** James Joyce hylkäsi tavanomaiset syyn ja seurauksen suhteet. Hän tarkasteli maailmaa ihmisen tajunnan lävitse ja kirjasi mielen joutavimmatkin ailahtukset ja havainnot, katkaisi ajatuskulkua, sekoitti toden ja kuvitellun, menneen ja nykyisen. (ÄJK, 340.)

Sundin tekstin *kertojaa* analysoimaan joutuva voi nähdä katkelman *kertojassa* juuri samankaltaisia piirteitä ja päätyä luonnehtimaan häntä *tajunnanvirtatekniikkaa* käyttäväksi *kertojaksi* (ks. vastausteksti Z25). Lisäksi *Äidinkieli ja kirjallisuus -sarjan* harjoituskirjan eli kurssivihkon eräessä kuvatekstissä sarjakuvan yhteydessä todetaan Sundin romaanin kertojaratkaisun kannalta oleellista:

Kertomuksen henkilöt eivät yleensä tiedä olevansa seipitetyn maailman hahmoja, joiden toimintaa lukijat seuraavat. He eivät useinkaan puhutele lukijaa eivätkä ainakaan rupea irvailemaan tämän kustannuksella.

Joskus tätä käytäntöä kuitenkin rikotaan: romaanin tai novellin henkilöt tietävät olevansa luettavina ja saattavat yllättää lukijansa piikikkäillä kommentteillaan. (ÄJKH, 55.)

Merkille pantavaa on se, että oppikirjojen tehtävistöissä *kertoja*-analyysia edellyttävissä tehtävänannoissa lähes poikkeuksetta personoidaan *kertoja* ja häntä tarkastellaan ennen kaikkea henkilöhahmona, ei kerrontateknisenä konstruktiona: ”Minkätyyppinen kertoja novellissa on? Millainen henkilö hän on?” (ÄJKH, 60).

Vaikka tehtävässä kysytäänkin, ”minkätyyppinen” *kertoja* on, tehtävänannossa painottuu kuitenkin enemmän jälkimmäinen, psykologisoiva osa, joka ohjaa tarkastelemaan *kertojaa* henkilöhahmona. Se, että *kertoja* on henkilö, on ikään kuin itsestäänselvyys: ”Mitä faktoja kertoja paljastaa itsestään?” (ÄJKH, 54). Oppilasta ei ohjata oppimaan *kertoja*-käsitettä syventämällä sen merkitystä ja funktiota, vaan tehtävänannoissa pyydetään vain kuvailemaan *kertojaa* tai hänen persoonaansa tyyliin ”Millaista tietoa katkelma antaa kertojan ajatuksista?” (KJH, 82) tai ”Mitä tietoa kertojan elämästä ja elämäntavoista lukija saa?” (KJH, 85). Näin ollen *kertoja* on oppikirjojen opetuksessa henkilöhahmo. Tämän perusteella ei ole ihme, jos kevään 2007 tekstitaidon kokeessa kokelaat sekoittivat Sundin romaanikatkelman *kertojan* ja henkilöhahmon. Lisäksi se seikka, että jo sanana *kertoja* viittaa tekijään, subjektiin, on omiaan personoimaan koko käsitteen.

Kertojan personointi oppikirjojen tehtävänannoissa paljastuu erityisesti tarkastellessa *minäkertojaa*: ”Millainen henkilö minäkertoja puheensa perusteella on?” (ÄJKH, 55–56; ks. myös PUP, 211; KJT, 64, 67) tai ”Kuka minä on? Mitä hänestä saadaan tietää, mitä ei?” (LÄJK, 30). *Kertojan* henkilöhahmomaisuutta korostetaan myös lukukoke-
musta analysoimalla: ”Minkä katkelman kertojan ääni miellyttää sinua eniten? Kenestä pidät vähiten?” (ÄJKH, 54). Tämänäköiset tehtävännannot saattavat kirvoittaa abiturientinkin koetilanteessa arvioimaan lukemaansa pateettisin äänenpainoin: ”Kaikesta hallitsemattomuudestaankin huolimatta kertojasta jää miellyttävä kuva” (vastausteksti Ä2, 40). Myös ylimalkaisuudessaan naiivit kommentit ylioppilaskokeen vastausteksteissä ovat todennäköisesti seurausta siitä, että oppikirjoissa tiedustellaan lukijan subjektiivisia mieltymyksiä: ”Kerronta on kuvailevaa ja humoristista, mutta silti koskettavaa” (vastausteksti Ä3, 41). Tämänkaltaiseen omien mieltymysten ilmaisemiseen suhtaudutaan arvioinnissa yleensä kielteisesti, mikä paljastuu muun muassa tekstitaidon kokeen kokeilusta kirjoitetusta raportista (Koskela 2000b, 24).

Usein oppikirjojen tehtävänannoissa pyydetään nimeämään kertojatyyppisiä, mutta muotoilultaan tehtävät kuitenkin muistuttavat kevään 2007 tekstitaidon kokeen *kertoja*-analyysitehtävää: ”Millainen kertoja katkelmassa on?” (KJ, 82, 83), ”Millainen on tekstin kertoja?” (KJ, 84) tai ”Millainen kertoja novellissa on?” (KJ, 85). Koska lisäksi tehtävännantojen syventävissä kysymyksissä paneudutaan usein *kertojan* persoonaan tiedustelemalla, ”millaista tietoa katkelma antaa kertojan ajatuksista” (KJ, 82), ”mitä päätelmiä hänestä voi tehdä hänen käyttämänsä kielen perusteella” (KJ, 84) tai ”mitä tietoa kertojan elämästä ja elämäntavoista lukija saa” (KJ, 85), oppilas mieltää väistämättä *kertojan* henkilöhahmoksi. Oppikirjojen tapa nähdä *kertoja* henkilöhahmona, ei kerrontateknisenä konstruktiona, vaikuttaa omalta osaltaan siihen, miten käsite *kertoja* opitaan.

7.4 *Ylioppilastekstejä 2007* -kokoelman näkemyksiä

Äidinkielen opettajain liitto julkaisee yhdessä Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kanssa vuosittain oppikirjamaista kokoelmaa *Ylioppilastekstejä*, joka aiemmin ilmestyi nimellä *Ylioppilasaineita*. Se ilmestyy syksyllä, ja siinä esitellään aina kyseisen vuoden kevään ylioppilaskokeen tehtävistöt, joita kommentoidaan ja joihin liittyen kirjaan on laadittu erilaisia opetustekstityyppisiä artikkeleita. Lisäksi kirjassa on yleensä kielenhuoltotehtäviä, ja siinä julkaistaan myös abiturienttien ylioppilaskokeen tehtävänannoista kirjoittamia tekstejä. Niitä pyritään valitsemaan niin, että mahdollisimman monesta tehtävänannosta olisi esimerkki. Yleensä valitut tekstit ovat varsin ansiokkaita, toisinaan mukana on myös alempien arvosanojen edustusta varoittavana esimerkkinä.

Ylioppilastekstejä 2007 -kokoelmassa kaksi kirjoittajaa, Mervi Murto ja Sara Routarinne, käsittelee kirjoittamissaan artikkeleissa ensimmäisen tekstitaidon kokeen *kertoja*-käsitteen hallitsemista edellyttäneitä tehtävänantoa. Murto ja Routarinne ovat YTL:n sensoreita, joten heillä on omakohtaista ja laajempaakin tietoa siitä, miten ensimmäinen tekstitaidon koe valtakunnassa sujui. Routarinne on lisäksi yksi *Kieli ja tekstit 2* -oppikirjan tekijöistä.

Mervi Murto (2007, 22) toteaa kevään 2007 tekstitaidon kokeen *kertoja*-analyysitehtävistä, että kyseinen tehtävä ”tuotti muotoilullaan suurimman yllätyksen”. Hän jatkaa: ”Valitettavan monet kokelaat unohtivat, että kertoja on muutakin kuin henkilöhahmo – –. Valtaosa kokelaista keskittyi maalaamaan Carl-Johan Holmin henkilökuva” (mt.). Murto tuo tekstissään selvästi esille sensorikunnan mielipiteen eli sen, ettei parhaisiin pisteisiin yltänyt, mikäli päätyi erittelemään pelkkää henkilöhahmoa eli Carl-Johan Holmia, joka on *kertojana* Lars Sundin romaanissa *Puodinpitäjän poika*. Palautettakoon tässä vaiheessa mieleen, että tehtävänannossa kysyttiin, **millainen kertoja** on. Murto luonnehtii itse Sundin romaanin *kertojaa* näin:

Pohjatekstissä kuitenkin suorastaan tyrkytetään aineksia siihen, minäkäläinen kertoja – siis tarinan ääni – on kyseessä. Hän itse spekuloi rooliaan, vaihtaa asentoa, tarkastelupistettä, aikamuotoa ja kertojanlaatuun ulkopuolisesta kaikkitietävästä kertojasta tarinan kulkuun osallistuvaksi minäkertojaksi. Hän itse kaivaa maata uskottavuutensa alta toteamalla olevansa totuudellinen valehtelija ja valheellinen totuudentorvi. Vaikka nämä ainekset ovat selkeästi tarjolla, moni ei niihin tarttunut. Ehkä henkilö asenteineen ja luonteenpiirteineen ohjaa lukijan samastumaan itseensä, ehkä tottumaton lukija on ylipäättään kiinnostuneempi henkilöhahmosta kuin kerronnallisista ratkaisuksista. (Murto 2007, 23.)

Murron mukaan Sundin romaanin *kertoja* ”vaihtaa – – kertojanlaatuun ulkopuolisesta kaikkitietävästä kertojasta tarinan kulkuun osallistuvaksi minäkertojaksi”. Vaikka Murto puhuu ”kertojanlaadun vaihtamisesta”, voi hänen tekstiään lukeva ymmärtää, että Murron mielestä Sundin tekstissä on välillä *kaikkitietävä kertoja* ja välillä *minäkertoja*.

Murto (2007, 23) pitää oppilasta ”tottumattomana lukijana”, jos tämä keskittyi pelkästään henkilöhahmon erittelyyn Sundin romaanikatkelman *kertojaa* analysoidessaan. Oppilaiden ratkaisua kuvata *kertojaa* henkilöhahmona selittää kuitenkin se, että oppikirjojen tehtävänannoissa useimmiten tarkastellaan *kertojaa* henkilönä. *Kertojan* personoiminen on niissä silminpistävää. Murron mielestä oppilaan olisi henkilöhahmon sijaan pitänyt eritellä ”kertojan laatua ja keinoja”. ”Laatua” perätäänkin nimenomaan kysymyksellä ”millainen?”, mutta sitä luonnehdittaessa oppilas väistämättä ajautuu arvioimaan Carl-Johan Holmia, katkelman *kertojana* esiintyvää henkilöahmoa, jonka keinot *kertojana* tuntuvat olevan varsin vaikeasti määriteltävissä, kuten hän henkilöhahmona itsekin toteaa. Selvempää olisi tekstitaidon kokeen tehtävänannossa ollutkin kysyä, minälaista *kerrontatekniikkaa* romaanikatkelmassa on käytetty.

Millaisen *kertojan* Murto sitten Sundin romaanitekstissä näkee? Hän kirjoittaa: ”Taitavimmat kokelaat osasivat nostaa esiin (post)modernin kertojan tietoisien roolillaan leikitteilyn. Keinoista nostettiin esiin aikarakenteen pomppivuuden lisäksi dramaattisuus tempon vaihteluineen” (Murto 2007, 23). Nopea katsaus lukion oppikirjoihin osoittaa, että niissä ei esitellä käsitettä *postmoderni kertoja*. Vaikeaa on myös selittää oppilaille, että vastauksessa olisi pitänyt käsitellä ”aikarakenteen pomppivuutta” ja ”dramaattisuutta tempon vaihteluineen”, jos tehtävänannossa pyydetään analysoimaan, **millainen** *kertoja* on.

Toinen *Ylioppilastekstejä 2007* -kokoelman kirjoittaja Sara Routarinne (2007, 74–75) sivuaa omassa artikkelissaan narratologian peruskysymyksiä hahmottaessaan ohjeistusta Sundin *Puodinpitäjän poika* -katkelman *kertoja*-analyysille. Hän toteaa *Puodinpitäjän poika* -romaanin kertojaratkaisusta: ”Joissakin vastauksissa osattiin sanoa, että romaanissa on kaikkietietävä henkilö kertoja tai että kertoja on epäluotettava.” Routarinne käyttää itse käsitettä *kaikkietietävä henkilö kertoja*. Käsite muistuttaa *kaikkietietävän minäkertojan* käsitettä, jonka jotkut oppilaat muotoilivat tavoittaakseen olennaisen Sundin romaanin *kertojan* ”kertojalaadusta” (ks. esim. vastausteksti Ä3, 40.) Routarinne puhuu myös ”kaikkietietävästä näkökulmasta” (Routarinne 2007, 75). Samalla sivulla muutamaa riviä myöhemmin Routarinne toteaa: ”Vahvaa tekstilajin tajua osoittavassa vastauksessa kiinnitetään huomiota siihen, että kertojan on mahdotonta olla kerronnan yläpuolella, koska hän on siinä mukana.” Juuri aiemmin Routarinne on todennut, että on ”osuva väite” luonnehtia Sundin tekstin *kertojaa* kaikkietietäväksi.

Routarinteiden mielestä ”tällaiset osuvatkin väitteet” tuovat pisteitä vasta sitten, kun väite perustellaan tekstihavainnon avulla, kuten kokeen luonteeseen kuuluu (Routarinne 2007, 75). Näissä ”osuvissa väitteissä” on kuitenkin se ongelma, että ne ovat toisensa poissulkevia: *kaikkietietävä kertoja* ei voi olla *epäluotettava kertoja*. Tämän argumentin voi tietenkin vesittää väittämällä, että *kaikkietietävä kertoja* on aina epäluotettava, koska kyseessä on fiktio, mutta kirjallisuustieteellisesti on mahdotonta väittää perinteistä *kaikkietietävää kertojaa epäluotettavaksi kertojaksi*. Sundin tekstiä huolellisesti tutkinut voi nimittäin havaita, että on mahdotonta osoittaa sen olevan *kaikkietietävän kertojan* kertomaa, mikäli käsitettä *kaikkietietävä kertoja* käytetään sen perinteisessä merkityksessä. *Minäkertoja* sen sijaan katkelmasta on helposti osoitettavissa, ja *minäkertoja* voi tietenkin olla myös *epäluotettava kertoja*, mikäli hän paljastuu epäluotettavaksi (Ikonen 2001, 191). Epäluotettavuudesta on kuitenkin oltava lukijalle vihje teoksen fiktiivisessä maailmassa.

Narratologi Gérard Genetten *kertoja*-typologioista olisi ollut apua täsmällisempään *kertoja*-analyysiin tekstitaidon kokeessa, koska perinteiset käsitteet *minäkertoja* ja *kaikkietävä kertoja* eivät kata sitä, millainen Sundin tekstin *kertoja* on (ks. Hosiaislouma 2003, 412–413). Todennäköisesti Routarinne käyttää *kaikkietävän kertojan* käsitettä synonyymina Genetten kuvaamalle *ekstradiegeettiselle kertojalle*, jota on luonnehdittu ”kertomansa tarinan yläpuolella olevaksi” tai ulkopuoliseksi. Ongelmia Routarinteen pohdintoissa syntyy todennäköisesti juuri käsitesekaannuksesta: hän yksinkertaistaa narratologisen käsitteen *ekstradiegeettinen kertoja* synonyymiksi perinteiselle *kaikkietävä kertoja* -käsitteelle, joka viittaa taka-alalla pysyttelevään, objektiivisesti henkilöiden ajatuksia ja unelmia, tuntemuksia sekä menneitä ja tulevia tapahtumia kuvailevaan, tarinaa kasassa pitävään kertojatyyppiin (Hietasaari 2007b, 61).

Routarinne (2007, 75) perustelee näkemystään Sundin tekstin ”kaikkietävästä näkökulmasta” eli *kaikkietävästä kertojasta* sillä, että *kertoja* kertoo sellaista, missä itse ei ole ollut mukana: ”Miten autossa istuva Holm voi tietää hajun ja Sue Ellenin kirkkaisun tarkasti, miten Näsin hyökkäys vanhainkodissa etenee?” Routarinteen mukaan kyseessä on ”vesittävä vastaus”, jos siinä ”reaalimaailman ehdoin” kerrotaan, että vanhainkodista paennut Otto Näs on myöhemmin kertonut tapahtumat tyttärensäpojalleen Carl-Johan Holmille. Routarinteen pohdintoja lukeva ei voi olla kysymättä: eikö *minäkertoja* saa kuvata, kertoa tai kuvitella mitään, jollei hän itse ole ollut paikalla? Mikäli kaunokirjallisuudesta poistetaan kaikkien *minäkertojen* teksteistä kohdat, joissa he kertovat tai kuvaavat tapahtumaa tai tilannetta, missä he itse eivät ole olleet läsnä, vaan jonka he vain kuvittelevat tai josta ovat kuulleet kerrottavan, supistuisi kirjoitetun kirjallisuuden sivumäärä huomattavasti. *Minäkertojat* eivät Routarinteen ajattelumallin mukaan voi sellaisista asioista kertoa, koska niin voi tehdä vain *kaikkietävä kertoja*. Routarinne näyttää unohtaneen *kertojan* perusolemukseen liittyvän yhden keskeisen piirteen: *kertoja* kertoo kerrottua. Näin tekee myös Lars Sundin romaanin Carl-Johan Holm. Sitä paitsi Sundin romaanin alkukatkelmassa *minäkertoja* Carl-Johan Holm itse toteaa äidinisänsä Otto Näsin kertoneen hänelle, mitä vanhainkodissa oli tapahtunut: ”Otto kuvaa pääkohdittain hyökkäyksensä televisiohuoneeseen ja pelko saa minut voimaan pahoin” (TT-koe 9.2.2007, 6).

Lisää vaikeaselkoista teoreettista purtavaa Routarinne tarjoilee abiturienteille *Ylioppilastekstejä 2007* -kokoelmassa tavoitellessaan Sundin romaanikatkelma-analyysissään ajatusta *epäluotettavasta kertojasta*. Hän pohdiskelee romaanin sepitteellisyyttä ja näkee uutisen täysin objektiivisena ja luotettavana tekstilajina:

Erinomaista kerronnan tajua osoittaa puolestaan vastaus, joka jää pohtimaan, kertooko kertoja, mitä tapahtui, vai sepitteleekö. Silloin lukija alkaa myös pohtia, kenen kertomusta hänelle kerrotaan ja mikä oikeastaan ovat romaanin kertojan tavoitteet. Leikkiikö kertoja lukijan mahdollisen hyväuskoisuuden kustannuksella? Romaanin tekstilajissa tällainen on sallittua, toisin kuin esimerkiksi uutisessa. (Routarinne 207, 75.)

Oppilas todennäköisesti jo muutoinkin arkikokemuksensa perusteella ajattelee, että *kertojan* tehtävä on nimenomaan kertoa eli sepittää; *kertoja* siis ”sepittelee” eli valehtelee joka tapauksessa, koska kyseessä on fiktio, ja fiktion lukeminen perustuu aina sopimukseen siitä, että fiktio on sepitettä. Siinä mielessä *kertoja* tietenkin on omalla tavallaan ”epäluotettava”. Sundin romaanin *kertojan* tavoite on kertoa kertomus, joten kertomus on *kertojan* kertoma; se on siis *kertojan* kertomus. Outoon valoon asettuu Routarinteen kommentin takia myös kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeen tehtävä, jossa oppilaiden piti sepittää uutinen Siklaxin paikallislehteen Sundin romaanikatkelman pohjalta (LIITE 1). Tehtävänanto ja Routarinteen kommentti nostavat esiin kysymyksen siitä, tekeekö uutisen kirjoittaminen fiktiivisestä tekstistä oikeutta uutiselle tekstilajina.

Jos tarkastellaan Sundin tekstiä, se on oppilaan näkökulmasta äärimmäisen rehellinen kertojaratkaisussaan:

Minä, Carl-Johan Holm, Otto Näsin tyttärenpoika, tulen esiintymään tämän tarinan kertojana – totuudellisena valehtelijana ja valheellisena totuudentorvena, palturin puhujana ja luikurin laskijana, kertomusten sepittäjänä ja nykyajan kronikoiden keksijänä (siitä en tiedä paljoakaan), menneiden aikojen asiantilojen ja olojen kuvaajana (niistä en tiedä senkään vertaa) sekä ihmisten unelmien, fantasioiden, toiveitten, odotusten ja aavistusten tutkijana (niistä en tiedä juuri mitään)... (TT-koe 9.2.2007, 4).

Sekä Murron että Routarinteen tavasta kuvata, millainen *kertoja* Sundin romaanissa on, paljastuu, miten vaikeaa on antaa selkeitä ja yksiselitteisiä ohjeita *kertoja*-käsitteen soveltamiseen tekstianalyysissa — edes yksittäistä tekstiä varten.

7.5 Kokelaiden vastaustekstien analyysia ja tulkintaa

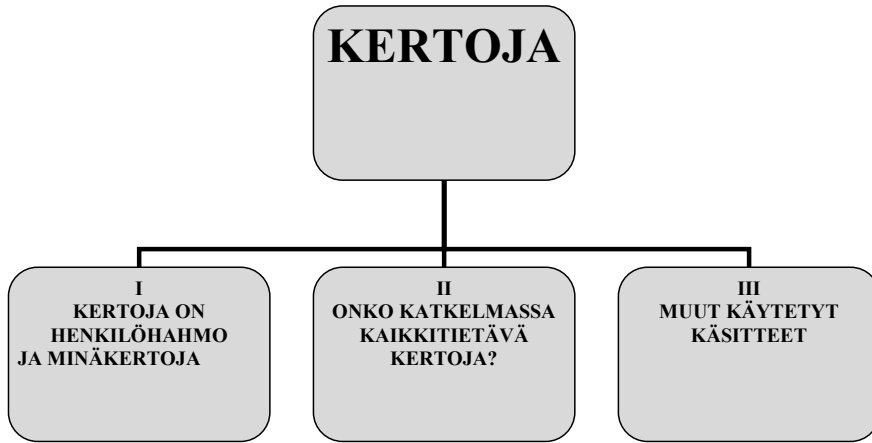
Kevään 2007 ylioppilaskokelaat joutuivat äidinkielen tekstitaidon ylioppilaskokeessa pohtimaan, millainen *kertoja* on Lars Sundin romaanista *Puodinpitäjän poika* otetussa katkelmassa. Vastaustekstissään he pyrkivät vastaamaan täsmällisesti siihen, mitä kysyttiin, kuten heille oli opetettu. Se, millaiseksi kokelaat kuvasivat Sundin *kertojaa*, paljastuu tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta, joka käsittää 434 ylioppilastutkintolautakunnan tutkimuskäyttööni myöntämää vastaustekstiä ja 6 vastaustekstiä *Ylioppilastekstejä 2007* -kokoelmasta, johon on valittu näytteitä parhaista vastauksista.

7.5.1 Tutkimusaineiston ryhmittely

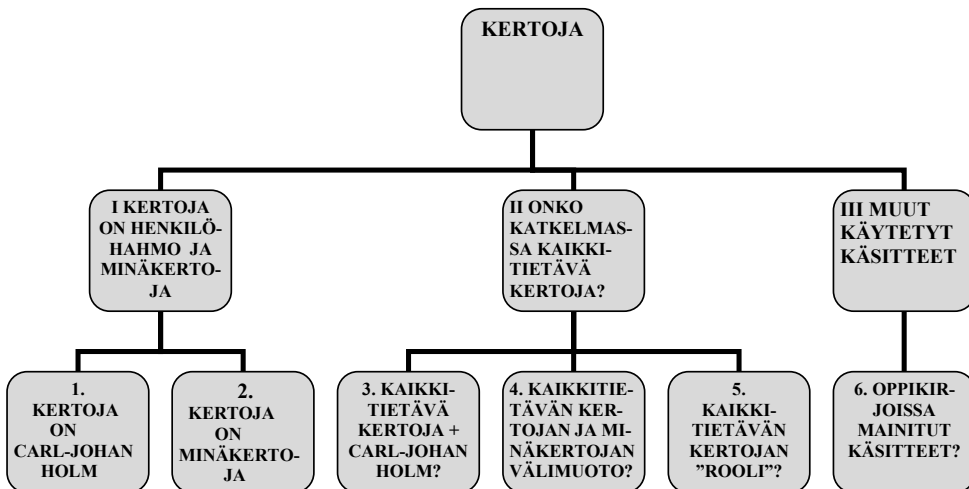
Olen ryhmitellyt ylioppilastutkintolautakunnan tutkimuskäyttööni myöntämät kevään 2007 ensimmäisen tekstitaidon kokeen vastaustekstit kolmeen pääryhmään (**Kuvio 4**). **Ensimmäisen ryhmän** muodostavat ne tekstitaidon kokeen vastaustekstit, joissa *kertojana* tai *minäkertojana* nähtiin henkilöahmo Carl-Johan Holm ja joissa tehtävänannon mukaisesti luonnehdittiin, millainen *kertoja* katkelmassa on, eli laadittiin henkilökuvaus. **Toisen ryhmän** muodostavat ne vastaukset, joissa jollakin tavalla pohdittiin, onko kat-

kelmassa *kaikkitietävä kertoja* vai ei. **Kolmannen ryhmän** muodostavat vastaustekstit, joissa käytettiin myös muita oppikirjoissa opetettuja käsitteitä kuin *minäkertoja* tai *kaikkitietävä kertoja* Sundin romaanin kertojaratkaisun luonnehtimiseen.

Koska tavoitteenani on selvittää, millaiseksi kokelaat *kertojaa* luonnehtivat ja mitä käsitteitä he vastausteksteissään käyttivät kuvatessaan Sundin romaanikatkelman kertojaratkaisua, ryhmittelin tutkimusaineiston edelleen vielä kuuteen alaryhmään ylioppilas-kokelaiden tekemien kertojaratkaisujen luonnehdintojen perusteella (**Kuvio 5**).



Kuvio 4. Tekstitaidon ylioppilaskokeen vastaustekstien ryhmittely kolmeen pääryhmään.



Kuvio 5. Tekstitaidon ylioppilaskokeen vastaustekstien ryhmittely kuuteen alaryhmään kertojaratkaisujen luonnehdintojen perusteella.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen yksityiskohtaisemmin, mitä nämä tutkimusaineistosta luokituneet kolme pääryhmää ja kuusi erilaisia kertojaratkaisuja luonnehtivaa alaryhmää osoittavat ylioppilaskokelaiden taidoista eritellä *kertojaa* kaunokirjallisesta tekstistä ja käyttää erilaisia *kertoja*-käsitteitä kevään 2007 tekstitaidon kokeessa.

7.5.2 *Kertojana on henkilöhahmo ja minäkertoja*

Ylioppilastutkintolautakunnalta saamassani tutkimusaineistossa 434 vastaustekstin joukossa oli 201 vastaustekstiä (= 46.31 %), joissa ei analysoida kerrontateknisiä ratkaisuja vaan niissä keskitytään siihen, millainen henkilöhahmo Carl-Johan Holm, romaanin *kertoja*, on. Näissä vastausteksteissä kokelaat ovat laatineet henkilökuvauksen hänestä. Joissain vastauksissa Carl-Johan Holmin mainittiin olevan *minäkertoja*, mutta niissäkin keskityttiin kuvailemaan, millainen tämä *minäkertoja* on.

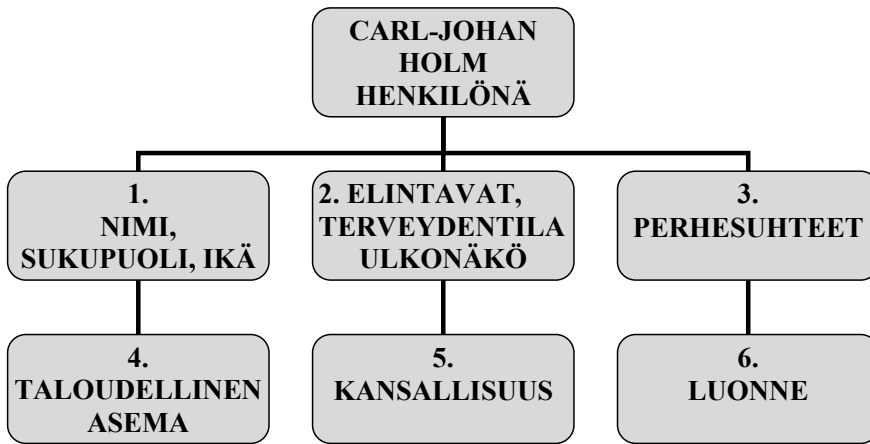
Sensorit ovat selvästi noudattaneet YTL:n ja AOL:n arviointivinkkejä, joissa todettiin, että mikäli kokelas kuvaa *kertojaa* pelkästään henkilöhahmona, on mahdollista saada vain 3 pistettä (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf>): ”Ei pienintäkään vilausta kertojatyypeistä. On koennut henkilökuvaan erilaisia havaintoja – perustelee niitä” (vastausteksti A31). Tämä näkyy tutkimusaineistossa niin sensorien arvioinneissa kautta linjan, poikkeuksia tietenkin on, kuin myös sensorien koepapereihin kirjoittamissa kommentteissa: ” – – puutteellinen lukutaito/ ei kertojasta ja kerronnasta – kirjallisuustieteellisessä mielessä – mitään, henkilökuvasta kylläkin” (vastausteksti S9). Jotkut sensorit ovat silti antaneet pelkistä henkilökuvista enemmän kuin 3 pistettä (esim. vastausteksti B3).

Kiinnostavaa oli huomata, että kokelaat *kertojaa* luonnehtiessaan keskittyivät katkelman perusteella pääsääntöisesti kahteen asiaan: *kertojan henkilöhahmon luonnehdintaan* ja *kertojan kertojantaitoihin* eli kielenkäytön ja kerrontataidon luonnehdintaan. Toisaalta havainto ei ole yllättävä: tehtävänantohan kehotti analysoimaan, millainen kertoja on, ja katkelmassa *kertojana* on Carl-Johan Holm.

Millainen Carl-Johan Holm on henkilönä?

Lars Sundin romaanikatkelman *kertojasta* Carl-Johan Holmista kirjoitettiin keväällä 2007 tuhansia sivuja erilaisia henkilökuvauksia mitä runsaslukuisimmin adjektiivein. Luonnehdintaan haettiin apua katkelman kuvaamasta tilanteesta: tilanne on kaikesta päätellen Carl-Johan Holmille uusi ja outo, onhan hän epäröivin mielin avustamassa vuokra-autolla isoisänsä karkumatkaa ”porvarishenkisistä” vanhainkodista kesäisenä iltana vaasalaisten nuorten viettäessä lauantai-iltaansa. Katkelmassa kuvatut tapahtumapaikat, tapahtumat ja henkilöt ovat sitä ainesta, jonka perusteella kokelaat tekivät päätelmänsä *kertoja* Carl-Johan Holmista (TT-koe 9.2.2007; ks. LIITE 1).

Kuvio 6 havainnollistaa, mihin eri asioihin kokelaat kiinnittivät huomota Carl-Johan Holmin henkilökuvassa.



Kuvio 6. Kertojana olevan Carl-Johan Holmin henkilökuvan rakennusaineisia kevään 2007 ylioppilaskokeessa kokelaiden vastauksien perusteella.

1. Nimi, sukupuoli, ikä

Kertoja nimettiin Carl-Johan Holmiksi, vaikka häntä kutsuttiin myös Lars-Johan Holmiksi tai Larsiksi kirjailija Lars Sundin mukaan, mihin syynä on todennäköisesti ollut koetilanteen aiheuttama paine ja jännitys (ks. esim. B5; E11: K63).

Vastauksenteissa todettiin nimen lisäksi varmuuden vuoksi myös *kertojan* sukupuoli: ”Kertoja on mies – –” (J2). *Kertojasta* annettiin myös tarkkoja tietoja, joista osa oli tekstin ylitulkintaa tai huolimattomuutta lukemista: ”Carl-Johan Holm – – on noin 23 vuoden ikäinen” (C8).

2. Elintavat, terveydentila, ulkonäkö

Kertojan elintapoihin kiinnitettiin huomiota: ”Kertoja on välinpitämätön terveytensä suhteen” (S8). Hänen arveltiin olevan ”ehkä sydänvikainen (H4). Ulkonäköäkin kuvattiin: ”Hän vaikuttaa – – olevan siististi pukeutunut avoin ihminen joka sekoittuu massaan” (J15).

3. Perhesuhteet

Myös *kertojan* perhesuhteita arvuuteltiin: ”Tämän suku kuuluu Suomen eliittiin – –” (K59). *Kertojan* todettiin olevan ”rikkaiden vanhempien pilalle hemmottelema kakara” (K7). Toisaalta joku on otsikossaan luonnehtinut Sundin *kertojaa* ”lapsenvahtikertojaksi” (K1) viitaten sillä siihen, että Carl-Johan joutuu huolehtimaan äidinisästään sukulaissuhteen velvoittamana.

Omaan arkikokemukseensa kokelaat osoittivat nojaavansa eritellessään perhesuhteita ja arvioidessaan tämän ”hieman iäkkäämmän lapsenlapsen” (S5; ks. myös K48)

naimattomaksi: ” – – hän ei ole perheellinen. Kenellä perheellisellä olisi aikaa tai halukaan auttaa isovanhempaa karkaamaan vanhainkodista?” (S9).

4. *Taloudellinen asema*

Kertojan taloudellisesta asemastakin tuntui kokelaille muodostuneen varma käsitys katkelman perusteella: ” – – ei ole luultavasti kovin köyhä henkilö” (C4), vaan ”kohtalaisen varakas” (K21) ja ”hyvätuloinen suomenruotsalainen” (S24) ”nimestä ja isoisan vanhainkodista päätellen” (H6).

5. *Kansallisuus*

Carl-Johan Holmin suomenruotsalaisuus todettiin useissa vastausteksteissä, mutta se ei riittänyt, vaan lisäksi sen perusteella tehtiin tulkintoja: Carl-Johan Holmin todettiin olevan ”itseään inhoava suomenruotsalainen porvari” (S24).

6. *Luonne*

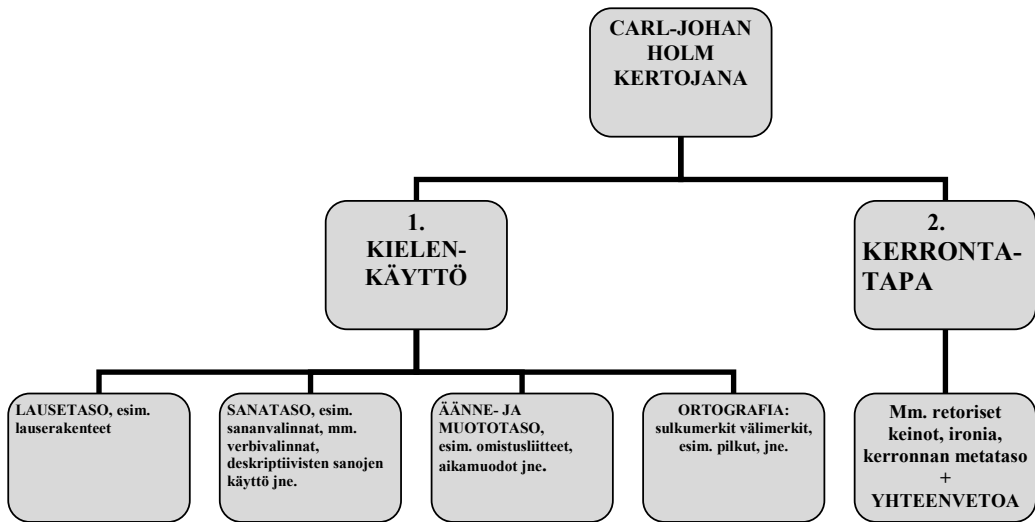
Kokelaiden käyttämät adjektiivit heidän kuvatessaan, millainen katkelman *kertoja* on, olivat usein toistensa vastakohtia eli keskenään täysin ristiriitaisia: Carl-Johan oli jonkun mielestä älykäs (K43), toisen mielestä ”hiukan tyhmä” (K60). Joidenkin mielestä hän oli rohkea ja seikkailunhaluinen (ks. esim. C8; C9; C15; G2; H3; M4; R6; Z10; Ä3), joidenkin toisten mielestä taas arka, pelokas ja epävarma (ks. esim. A20; C3; F19; H11; J25; N11; N14; R6; S21; S23; U5; U7; V3; Z10; Z11; Z18; Z25; Å1). Häntä pidettiin lainkuuliaisena ja luotettavana mallikansalaisena (ks. esim. A26; B7; F4; G1; H3; H9; K21; K31; K56; R8; R11; S2; S5; S17; S18; S26; Z31; X6; Y3; Ä1; Ä4), mutta toisaalta epäilyttävänä ja kapinallisena (ks. esim. C15; K2; K7; K49; Ä1).

Ylivoimaisesti eniten kiinnitettiin yksimielisesti huomiota siihen, että Carl-Johan Holm on luonteeltaan hyväsydäminen ja kiltti ihminen. Maininnat hänen avuliaisuudestaan, luonteensa positiivisista piirteistä ja sivistyneisyydestään todettiin useaan otteeseen (esim. A1; A15; B6; B7; C4; C8; E1; E10; E12; F3; F19; F24; G1; H3; H4; H9; H11; J2; J3; J10; J13; J15; J16; J18; J19; J20; J24; K23; K30; K43; K49; K55; K56; N2; N5; N6; N11; N17; N19; R4; R6; R8; S2; S4; S5; S8; S12; S17; S18; S29; U2; U14; U15; V7; Y1; Z10; X6; Ä4). *Kertojan* todettiin olevan ”humanisti-tyyppiä” (S2).

Negatiivisina piirteinä pidettiin Carl-Johan Holmin hermostuneisuutta (esim. A14; A20; F3; K17; K25; S6; S8; S20; S23; Z39; Z25) ja jonkinlaista saamattomuutta tai alistuvaisuutta (F10; K15; K2; K17; Z37). Koska tekstitaidon kokeen tehtävänannossa kysyttiin, millainen *kertoja* on, on ilmiselvää, että adjektiivinen kuvaustapa oli yleisin.

Millainen Carl-Johan Holm on kertojana?

Koska Carl-Johan Holm ilmoittaa itse olevansa tarinan *kertoja*, yrittivät kokelaat vaihtelevalla menestyksellä kuvata, millainen *kertoja* hän on. Siksi *kertojan kielenkäyttöä* ja *kerrontataittoa* analysoitiin useissa vastausteksteissä (**Kuvio 7**).



Kuvio 7. Havainnoja Carl-Johan Holmin kertojanpiirteistä kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeen kokelaiden vastaustekstien perusteella.

1. Kielenkäyttö

Monet kokelaat totesivat *kertojan* olevan kielellisesti lahjakas (esim. A4; B7; J15; K23). *Kertojan* kielenkäyttötaitoja analysoidessaan kokelaat tekivät havainnoja esimerkiksi lauserakenteista: ” – – lauserakenteet etenevät loogisesti ja ne ovat selkeitä” (B5). Joku totesi *kertojan* ”osaavan käyttää hyviä lauserakenteita – –” (R10). Toisaalta tarinan todettiin ”etenevän kirjakielen voimin noudattamatta kuitenkaan kieliopillisia lauserakenteita” (K59). Kyseinen havainto kuvastaa kokelaan mukaan ”kertojan yhteiskunnallista asemaa”.

Sananvalintoihin kiinnitettiin myös huomiota: ”Monet deskriptiiviset ja onomatopoeettiset sanat – – antavat heikkosydämiselle kertojalle persoonallisen ja räväkän luonteen” (Ä6). Verbivalintojen perusteella tehtiin päätelmiä *kertojan* luonteesta: ”’Äijä-mäiset’ verbi valinnat ’survaisi’ ja ’murskasi’ kertovat kertojan miesmäisyydestä” (N8). Aikamuotojen vaihteluun kiinnitettiin vastausteksteissä yleisesti ottaen yllättävän paljon huomiota, mikä johtunee osittain siitä, että narratologia on tuonut kouluopetukseen mukanaan *aikasuhteiden* tarkastelun. Kokelaat puhuivat *kertojan* ”yllätyksellisyydestä” (Ä2) ja hänen ”tekemistään äkkikäänteistä” (Ä6): ”Tietysti juuri silloin, kun lukija sitä vähiten odottaa, hänet yllätetään täydellisesti. – – aikamuoto vaihtuu äkkiä imperfektistä preesensiin ja kertoja ponnahtaa selkeästi esiin, osaksi tarinan tapahtumia” (Ä2). *Kertojan* todettiininkin olevan ”pomppiva” (K61).

Tekstin äänne- ja muototasolla kiinnitettiin huomiota myös siihen, että Carl-Johan Holmin todettiin ”leikittelevän riimeillä” (J25) ja käyttävän ”omistuspäätteitä”: ”Esimerkiksi sanasta äiti hän käyttää muotoa äitini” (N19). *Kertojan* todettiin käyttävän paljon välimerkkejä (U7). Havainnoja tehtiin jopa sulkumerkkien ja ”fraasien” käytöstä:

Jos ei mitään muuta, niin ainakin kertoja yrittää olla hauska ilmaisessaan olevansa kertoja. Suljeviidakon voi nähdä myös parodiana erinäisistä taiteellisista kirjoista. En ihmettelisi ollenkaan, jos nämä fraasit olisi kopioitu jostain muualta, kertojan lisätessä vain sulkuhäsäkät. Mikäli tämä esittely on kertojan itsensä kehittäminen on kertoja melko hyvä käsittelemään kieltä. Itse ainakin pidin fraaseista ”totuudellisenä valehtelijana ja valheellisena totuudentorvena”. (H2)

Liekö oppikirjalla *Lähde* osuutta ”fraaseista” puhumiseen, koska se ohjaa analysoimaan *kertojaa* kysymyksellä ”Onko kertojalla fraaseja?” (L, 216)?

2. *Kerrontatapa*

Kielenkäytön lisäksi kiinnitettiin huomiota myös *kertojan* kerrontatapaan. Muun muassa *kertojan* käyttämät *retoriset keinot* pantiin merkille, mikä ei ole yllättävää, koska opetus suunnitelmassa, oppikirjoissa ja tekstitaidon kokeessa on käytetty käsitettä *retoriset keinot* argumentaatio taitojen yhteydessä; argumentaatioanalyysin taitoja painotetaan erityisesti tekstitaidon kokeeseen valmistautuessa.

Myös *kertojan* kerrontatavan ironinen sävy ymmärrettiin useissa vastauksissa: ” – – kertoja näyttää hieman naureskelevan tapahtumille ylipäättään” (A8). Ironian havaitseminen ei ole oppilaille helppoa, mutta useat kokelaat osasivat päätellä kerronnan olevan ironista (esim. C6; D8; F7; F9; F21; F29; F30; H7; H9; J5; J25; K26; L4; T1; U19; Å5). Joku päätyi ironian havainnoinnissaan varsin ansiokkaisiin pohdintoihin:

– – kertojan sanoissa on havaittavissa tietynlaista itseironiaa, joka tuntuu ivaavan niin koko kertomakirjallisuuden kertojakirjoa kuin tämän romaanin hyväuskoista lukijaakin. Kertomuksen sävy muuttuu siten koomiseksi ja vapautuneeksi. (Å6; vrt. Routarinne 2007, 75.)

Myös kerronnan metatasa havaittiin eli se, että *kertoja* on tietoinen *kertojan* statuksestaan (R9): ”Kertoja kommentoi itse omaa kerrontaansa” (H1). Koska kokelailla ei ollut käytössään käsitettä *metafiktiivinen kertoja*, he ilmaisivat asian omin sanoin: ”Hän elää romaanin juonta, jolloin romaani on kuin hän itse haluaa” (J2). Joku kokelas totesi *kertojan* ”narratiivisesti kuvailevan omia muistojaan ja kokemuksiaan” (Z7). Erään vastaustekstin otsikossa todettiin osuvasti *kertojan* olevan ”tapahtumia totteleva kertoja” (Å4). Toinen tiivistä *kertoja*-analyysinsä: ”Romaanin kertoja saa mielihyvää romaanista” (J2).

Vastausteksteistä on nähtävissä, että kokelaat pyrkivät tekemään jonkinlaista yhteenvetoa siitä, millainen Carl-Johan Holm on *kertojana*: ”Kertojasta muodostuu hyvin lempeä kokonaiskuva” (A7). Hänen todettiin olevan joko ”keskiverto kansalainen keskiverto romaanin kertoja” (Z28) tai ”lahjakas kertoja” (H4). Joka tapauksessa Carl-Johan Holmia pidettiin ”ristiriitaisena” (K24; Z21) ja ”moniosaisena” (K36) *kertojana*, jonka todettiin olevan ”epätyypillinen” (K44) ja ”erikoinen” (esim. C12; U6; Y5):

– – kertojan yllätyksellisyys ei pääty vielä tähän. Hän alkaakin kertoilla, ettei hän tiedä kovinkaan paljoa monista niistä asioista, joista hänen tehtävänsä olisi kertoa. Kun hän vielä sanoo, että hänen pitäisi olla täysin objektiivinen ja seistä taka-alalla, alkaa lukijaa jo naurattaa: onkohan tällä yksilöllä jäänyt kertojan koulutus kesken? (Ä2)

Kokelaiden vastausteksteistä käy ilmi, ettei Lars Sundin romaanikatkelman *kertoja* ollut erikoislaatunsa takia helposti kuvattavissa: ”Lukijan on – – hankala päätellä, millainen kertoja oikein on” (A35). Eräs kokelas otsikoikin vastaustekstinsä: *Epäselvä kertoja* (L4). Joku toinen sen sijaan totesi vastaansanomattomasti: ”Otto Näsin tyttärenpoika pyrkii olemaan mahdollisimman täydellinen kertoja” (A36). *Kertojan* ainutlaatuisuuteen kiinnitettiin huomiota: ”Tässä se vasta moniosaaja kertoja onkin” (G5). Osuvaksi voineekin luonnehtia erään kokelaan toteamusta: ”Kertojana mies on mielestäni erinomainen” (J19).

Minäkertoja Carl-Johan Holm

Minäkertojan havaitseminen ei tekstitaidon kokeessa olevasta Sundin romaanikatkelmasta ole vaikeaa, koska siinä käytetään persoonapronominia ”minä” ja yksikön 1. persoonan verbimuotoja. Aineistossa harvinaisessa kuuden pisteen vastauksessa kiteytettiin osuvasti: ”Kertojan kuva rakentuu hyvin monipuoliseksi ainakin kun otetaan huomioon, että kyseessä on minäkertoja” (H8). Vähäisempiäkin pistemääriä saaneissa vastausteksteissä oivallettiin, että katkelmassa on *kertojana* yksi ja sama henkilö: ”Kertoja Lars Sundin romaanin alkupätkässä on minäkertoja ja näin asia on romaanin pätkän alusta loppuun asti” (F5; ks. myös esim. J9).

Tutkimusaineistossani 63 kokelasta (=14.52%) nimesi *kertojan minäkertojaksi* käyttäen kyseistä kirjallisuustieteellistä käsitettä tai ilmaisten asian omin sanoin eli arkikielen käsittein (esim. A 8; C10; D3; E 2; F8; H5; K1; K10; L4; N11; R2; U10; Z22; Z23; V11; Q4). *Kertojan* saatettiin myös todeta olevan ”minä-muotoinen kertoja” (X2) tai kertovan asioista ”minämuotoisesti” (R3). Käsitteen *minäkertoja* puuttuminen kokelaan sanavarastosta aiheutti kuitenkin usein sen, että asian selittäminen omin sanoin oli kankeaa: ”Kertojan minä-ääni nousee vahvasti esiin viimeistään katkelman puolivälissä – – kertoja – – kuvailee tapahtumia – – oman itsensä näkökulmasta” (Ä1).

Tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että kaikille sensoreille pelkän *minäkertojan* havaitseminen katkelmasta ei riittänyt, vaan kokelas sai koepaperiinsa sensorin huomautuksen siitä, ellei ollut havainnut muita kertojatyyppisiä (esim. E2). Se, ettei kokelas nimennyt *kertojaa minäkertojaksi*, saattoi saada sensorilta huomautuksen: ”Olisi tunnettava termi minäkertoja” (A11; ks. myös A34; C9; D16; E5).

Useista vastausteksteistä kuitenkin näkyy, että kokelaat osasivat lukea tarkasti tekstiä ja tehdä Sundin *Puodinpitäjän poika* -romaanin kertojaratkaisusta perusteltuja havaintoja ilman kirjallisuustieteellisiä käsitteitäkin: ”Lars Sundin romaanikatkelman kerronta on yhden, mutta sitäkin monipuolisemman kertojan harteilla” (G5). Tällaisen osuvan

havainnon sensori oli kylläkin varustanut kysymysmerkillä, mikä vihjaa siihen, ettei kyseisellä sensorilla ole ollut selvää käsitystä teoksen kerrontateknisistä ratkaisuisista.

7.5.3 *Kaikkietävän kertojan problematiikkaa*

Kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeen vastausteksteissä esiintyy tämän tästä käsite *kaikkietävä kertoja*. Se, että *kaikkietävän kertojan* käsitettä on käytetty ja pohdittu kokelaiden vastausteksteissä, johtuu osittain varmasti siitä, että Sundin romaanikatkelmassa mainitaan käsite *kaikkietävä kertoja*: ”Kaikkietävä kertoja minun pitäisi olla – –” (TT-koe 9.2.2007; ks. LIITE 1, 4).

Kertojaratkaisun erittelemine ei ollut helppo tehtävä, koska Sundin romaanin kertojaratkaisu on metaleptisyydessään ja metafiktiivisyydessään ainutlaatuinen. Useissa vastauksissa oli havaittu, että Sundin romaanin *Puodinpitäjän poika* kertojaratkaisu ei ole tavanomainen: ”Romaanissa on hyvin erikoinen kertoja. Ensin luulisi, että kertoja on Otto Näsin tyttärenpoika Carl-Johan Holm, mutta tekstissä esiintyy tietynlaisia epäkoh- tia, joka eivät ole kohdallaan” (G6). ”Tuntuu hienolta, sillä kerronta tulee tarinan sisäl- tä”, kuvasi joku kertojaratkaisua (E10). Toinen määritteli, ettei ”kyseessä” ole ”pelkkä *kertoja*, sillä hän on itse myös tarinassa” (E10). Jonkun mielestä *kertoja* ”kuljettaa aluksi myös itseään mukana – –” (D15; ks. myös K43). Joku ihmetteli *kertojan* roolin epäselvyyttä: ” – – yht’äkkiä kertoja on soluttanut oman henkilökuvauksensa katkelman tekstin joukkoon” (Z12).

Kaikkietävän kertojan käsite näyttäytyi erityisen problemaattisena: ”Vaikka kertoja on kaikkietävä, niin silti hän pysyy hyvin taka-alalla suuren osan ajasta. Hän alkaa kertoa itsestään vasta siinä vaiheessa, kun tulee osalliseksi tapahtumiin” (C13). Käsite *kaikkietävä kertoja* näyttää aiheuttaneen sekaannusta, koska monet kokelaat eivät selvästikään ole tietoisia siitä, ettei käsite *kaikkietävä kertoja* voi viitata romaanin henkilö- löhahmoon: Carl-Johan Holm ei voi henkilönä olla romaanin *kaikkietävä kertoja*. Osa kokelaista hallitsi käsitteen *kaikkietävä kertoja* ja osasi soveltaa sitä vastaustekstissään. ”Kertoja ei ole kaikkietävä, sillä hän ei kerro henkilöiden ajatuksista”, todettiin oppi- kirjamääritelmien mukaan jossain vastauksessa (H7; myös P6). Joku saattoi päätyä jopa kummallisen ristiriitaiseen määrittelyyn: ”Romaanikatkelman kertoja on kaikkietävä, kuten hän itse tekstissä mainitsee: ’Kaikkietävä kertoja minun pitäisi olla – –’” (V6; ks. myös Z36).

Kiinnostavaksi tarkastelun kohteeksi tutkimusaineistossa nouseekin kokelaiden yri- tys ratkaista *kaikkietävän kertojan* ongelma eli se, onko katkelmassa Carl-Johan Hol- min lisäksi *kaikkietävä kertoja* vai ei.

Katkelmassa on myös kaikkietävä kertoja?

Ylioppilaskokelaat painivat erityisesti käsitteiden *kaikkietävä kertoja* ja *minäkertoja* aiheuttaman ongelman kanssa analysoidessaan Sundin kertojaratkaisua. Useat kokelaat löysivät katkelmasta nimittäin kaksi eri *kertojaa*: *minäkertojan* ja *kaikkietävän kerto- jan* (esim. I1; I2; K21; S4; Z36). Plus-merkin sensorilta on saanut seuraava kokelaan

tekemä määritelmä: ”Minäkertoja kertoo tarinaa hänen näkökulmastaan ja kaikkietävä kertoja kertoo kaikki muut asiat ja yksityiskohdat” (I1). Kokelaat ikään kuin väkisin arvuuttelivat, kummastako kertojatyyppistä Lars Sundin romaaniatkelmassa on kysymys (K4).

Osa kokelaista pohti, onko atkelmassa aluksi *kaikkietävä kertoja*, joka muuttuu *minäkertojaksi* – vai päinvastoin? (Esim. A3; B2; B4; B9; C16; C17; F1; F2; F10; K21; K36; K44; K56; N1; N7; Q1; U8; Z2; Z4; Z6; Z14; X5.) Joku totesi kerronnan muuttuvan ”minä-muodosta ulkopuoliseksi kerrontatavaksi” (K51). Joissain vastausteksteissä *kertojan* todettiin aluksi kertovan ”minä-muodossa” ja muuttuvan myöhemmin *kaikkietäväksi kertojaksi* tai ”hän-kertojaksi” (D11). Kerronnan todettiin myös siirtyvän ”minäkertojalta ulkopuoliselle kertojalle” (S13). Joku totesi yksiselitteisesti vastaustekstinsä alussa: ”Atkelmassa – – on minäkertoja.” Pari riviä myöhemmin sama kokelas kirjoitti, että ”hiljalleen käy ilmi”, että atkelmassa onkin ”melko lailla yksityiskohtiin pureutuva kaikkietävä kertoja” (Ä2). Eräs kokelas toteaa tämän *kaikkietävän kertojan* olevan ”romaanin alussa – – itse juonessa mukana” (E5).

Toisaalta useissa vastausteksteissä todettiin päinvastoin: atkelman alun *kaikkietävästä kertojasta* ”tulee – – kirjanhenkilö, joka omilla silmillään seuraa päivän tapahtumia” (Z26). *Kertojan* tai *kaikkietävän kertojan* nähtiin muuttuvan *minäkertojaksi*: ”Kertojan henkilön itse tullessa mukaan tarinaan kertoja muuttuu minäkertojaksi, hän alkaa kuvata tapahtumia omasta perspektiivistään” (J17). *Kertojan* todettiin olevan atkelman alussa ”taustalla oleva kaikkietävä olento”, mutta atkelman loppupuolella ”mukana Holmin hahmossa” (K 28; ks. myös esim. C 9; Y1).

Jonkun mukaan *kertoja* ”hyppää itse mukaan tapahtumiin ja alkaa kertoa tapahtumia omien silmiensä kautta”, kun hän alussa on ”ilmennyt normaalina kaikkietäväisenä kertojana, joka on tapahtumien yläpuolella” (Z33). ”Kaikkietävän, ulkopuolisen kertojan” todettiin jopa ”hyppävän minämuotoiseksi” (Z21; ks. myös A21). ”Hän alkaa sopertaa jotain itsensä kertojana olemisesta”, yritti joku selittää omin sanoin. (J11) Joku pohti: ”Holm kertoo tarinaa ulkopuolisen silmin – – mutta atkelman puolella välissä hän alkaa kertoa tapahtumista minä-muodossa – –” (S17). Joku toinen saattoi käyttää hieman eri käsitteitä ja todeta ”objektiivisen hänkertojan muuttuvan minäkertojaksi” (Q2). *Minäkertojaksi* ”vaihtuminen” aiheuttaa kuitenkin kokelaiden havaintojen mukaan ongelmia:

Vaihtuessaan minäkertojaksi hän [Carl-Johan Holm] menettää kuitenkin kaikkietävyytensä. – – Esimerkiksi aivan viimeisessä kappaleessa Otto kertoo tyttärensä pojalleen pääpiirteet hyökkäyksestään, ja tämä järkyttyy. Jos hän vielä olisi kaikkietävä, hänän olisi jo tietänyt, mitä oli tapahtunut, eikä siis olisi järkyttynyt. (Z21)

Kertojan todettiin lähes pääsääntöisesti olevan aluksi kaikkietävä, mainitaanhan kaikkietävyys Sundin romaaniatkelmassakin. Joku päätteli ”kertojen vaihtelevan koko atkelman ajan” (Z12).

Kaikkietävyyden problematiikka näyttää keskittyvän romaaniatkelmassa kuvatun vanhainkoti-jakson kerronnan analysoimiseen (TT-koe 9.2.2007; ks. LIITE 1). Joidenkin

kokelaiden mielestä katkelmassa on yksiselitteisesti *kaikki tietävä kertoja*, koska kertoja kykenee niin elävästi kuvaamaan vanhainkodin tapahtumat, vaikkei ollutkaan paikalla (A34; D10; K16); sen sijaan joidenkin toisten mielestä *kertoja* ei tiedä tarkasti, mitä vanhainkodissa tapahtui:

Tekstin kertoja on Oton tyttärenpoika Carl-Johan Holm, josta mainitaan katkelmassa. Aluksi hän on kaikki tietävä kertoja, mutta muuttuu siten lopussa minäkertojaksi, joka ei enää tiedäkkään niin tarkkaan mitä vanhainkodissa tapahtui. Erikoisen jutusta tekee se, että hän ilmoittaa olevansa kertoja, joka on loppujenlopuksi mukana tarinassa, Oton kuljettajana. (C 16; ks. myös A34; E6; R13.)

Kertoja ei jonkun mielestä yksinkertaisesti voi olla *kaikki tietävä kertoja*, koska itsekin toteaa, ”ettei tiedä paljon isoisästään” (A23): ”Romaanikatkelmassa on Carl-Johanin lisäksi toinenkin kertoja – – . Kertoja ei välttämättä kuitenkaan ole kaikki tietäväinen” (E6). Perusteluna kokelailta oli se, että ”Carl-Johan ei ole voinut tietää näin tarkkoja yksityiskohtia” vanhainkodin tapahtumista: ”Holm on vanhainkodin tapahtumien, jossa hänen isoisänsä asui, kertojana huono, sillä hänen kertomuksensa perustuvat vain isoisän kertomaan” (R13; myös A34, E6). Kokelaan vastaus kuvaa osuvasti, ettei Sundin romaanin *kertojan* voi sanoa olevan *kaikki tietävä kertoja*, koska hänellä ei ole niin sanottua ”kognitiivista etuoikeutta kerronnallisessa tilanteessa”, eli hän ei kykene teoksen fiktiivisessä maailmassa kertomaan toisen ihmisen subjektiivisia kokemuksia tai ajatuksia tavalla, joka ei olisi mahdollinen todellisuudessaakaan (Mikkonen 2006, 257).

Havainnollistaakseen päätelmäänsä romaanin kertojaratkaisuun liittyvästä kaikki tietävyyden ongelmasta yksi kokelas kirjoitti:

Kaikki tietäväisyyden ongelma lienee siinä, että Carl-Johan on sekä tarinan kertoja, että sen henkilö. Samalla kun henkilö-Carl-Johan istuu autossa vanhainkodin ulkopuolella ja pelkää sydäninfarktia, kertoja-Carl-Johanin tulisi tietää mitä sisällä vanhainkodissa tapahtuu. (E2)

Sensorin kommentti tähän oli: ”Mitä oikein haluaa sanoa? Kaikki tietävä kertoja? Ymmärtääkö, mistä puhuu?” (E2). Sensori kaipasi kommentissaan käsitettä *kaikki tietävä kertoja*. Hänen asenteessaan näkyy, ettei hän ollut lukenut tarkasti ÄOL:n ja YTL:n arviointivinkkien toteamusta, jonka mukaan katkelmassa on *minäkertoja* ja **hän** on ”ikään kuin kaikki tietävä” – varsinainen *kaikki tietävä kertoja* hän ei kuitenkaan ole. (Ks. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf>)

Joidenkin sensorien koepapereiden marginaaleihin tekemät kommentit osoittavat heidän korjanneen tehtäviä kuitenkin sen mukaan, että hyvässä vastauksessa oli oltava mainittuna sekä käsite *kaikki tietävä kertoja* että käsite *minäkertoja*. Perustelut ovat seuraavanlaisia: ”Miten autossa istuva C-J näkee tv-huoneen tapahtumat? – – [Kokelas] käsittelee kertojaa paljon katkelmasta poimituin lainauksin, kuitenkaan ei tunnista minäkertojaa, ei kaikki tietävää.” Sensorien kommenttien mukaan katkelmassa on kaksi

eri kertojaa: *kaikkítietävä kertoja* ja *minäkertoja* (A27; ks. myös A 18), joten heidän mielestään ei ole mahdollista, että isoisä Otto Näs olisi kertonut lapsenlapselleen Carl-Johan Holmille, mitä vanhainkodissa tapahtui, vaikka romaanikatkelmassakin todetaan, että hän on kuvannut tälle hyökkäyksensä televisiohuoneeseen (TT-koe 9.2.2007; ks. LIITE 1, 5).

Tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että itse asiassa monikin sensori näki katkelmassa kaksi kertojaa: *minäkertojan* ja *kaikkítietävän kertojan*. Joidenkin sensorien kommenteissa näkyy myös kyseisten käsitteiden epämääräisyys ja määrittelyn vaikeus, koska eräässäkin vastauksessa kokelaan toteamus ”kertojana [on] kaikkítietävä kertoja” on varustettu marginaalissa plus-merkillä (Y1). Osa sensoreista näki Sundin romaani-katkelmassa myös *kertojan* ”vaihtumisen”, kuten sensorin kommentti erään analyttisen vastauksensa yhteydessä osoittaa: ”Kertojan vaihtuminen kaikkítietävästä minäkertojaksi huomaamatta” (E2). Myös saman vastauksensa lukenut ”kakkossensori” oli samoilla linjoilla kertojakäsityksineen huomauttaessaan, ettei kokelas ”mainitse kaikkítietävää”. Kyseisessä vastauksessa kokelas kuitenkin osoittaa ymmärtävänsä hyvin Sundin romaanin kertojaratkaisun:

Sund on siis tehnyt viisaasti valitessaan tarinaansa minäkertojan; minäkertoja tuo tarinaan oman lisäsävynsä. Sundin luoma sympaattinen minäkertoja, Holm, tuo oman subjektiivisen näkökulman tarinaan mukanaan ja samalla lukija voi samastua häneen. Näin ollen tarinan kertojahahmolla on monta tehtävää ja siten tärkeä rooli tarinassa. (E2)

Sensori ehdotti 3–4 pistettä, mutta antoi 4 pistettä toisen sensorin kommentoitua samaa vastauksensa; opettaja oli ehdottanut 5 pistettä.

Kaikkítietävän kertojan käsite ei ole ollut kaikille kokelaillekaan selvä, koska vastauksissa todettiin *kaikkítietävän kertojan* olevan Carl-Johan Holm (A11; A32; C1; C 4; C16; K5; L5; R1; U24, S21; Z1). *Kertojan* todettiin joissain vastauksissa olevan romaanin päähenkilö, mikä onkin oikea havainto (K47; T1; ks. Ekman 1992, 6), mutta kirjallisuustieteellisesti ajatellen *päähenkilö* ei voi olla *kaikkítietävä kertoja*. *Kaikkítietävä kertoja* ei oppilaiden käyttämänä käsitteenä selvästikään ole kirjallisuustieteellinen problemaattinen käsittekonstruktio vaan tavallinen ihminen: ”Lars Sundin romaanissa esiintyvä kaikkítietävä kertoja on poika” (C 8). Käsite *kaikkítietävä kertoja* asettuu vastauksensa perusteella kirjallisuustieteellisesti uuteen valoon, kun romaanin *kaikkítietävänä kertojana* ”toimii mies” (A4). Kertojaa nimitettiin jopa ”puolijumalaksi”, mikä toisaalta osoittaa, että kokelas on ymmärtänyt *kaikkítietävän kertojan* olemuksen ”täysjumalana”: ”Kertojalta kuitenkin puuttuu taitoja, joita vaadittaisiin kaikkítietävän kertojan tittelin saavuttamiseksi, joten siihen asti kun hän oppii lukemaan toisten ajatukset, saa hän tyytyä puolijumalan rajallisiin voimiin” (T2). Se, että Carl-Johan Holm nimettiin katkelman *kaikkítietäväksi kertojaksi*, tekee ilmiöstä mielenkiintoisen: tämä *kaikkítietävä kertoja* ”kuvailee esimerkiksi äidinisänsä Otto Näsín pukeutumista erittäin tarkasti” (Ä2), ”on isoisän lapsenlapsi ja minä-kertoja” (Ä3). Vastauksensa lukeva ei

voi olla pohtimatta, minkälainen kirjallisuustieteellinen käsitekonstruktio on ”kaikkietävän kertojan äidinisä”.

Ei kaikkietävä kertoja – vaan ”välimuoto”

Ongelman kokelaille Sundin romaanikatkelman *kertoja*-analyysissä aiheuttivat kirjallisuustieteelliset käsitteet *kaikkietävä kertoja* ja *minäkertoja*, joilla he yrittivät kuvata Sundin romaanin kertojaratkaisua. Tämä näkyy hyvin vastausteksteissä: ”Kaikkietävän kertojan kohdassa löytyy välillä myös minä-kertojan lauseita” (A16). Joku kirjoitti *kaikkietävän kertojan* ”otteen vahvistuvan”, kun ”kertojan persoonana vaipuu taka-alalle” (Ä5). Joku ilmaisi asian adjektiivisemmin ja käyttäen käsitettä *kerronta*: ”Katkelmassa on sekä kaikkietävää että minämuotoista kerrontaa” (U18). Toinen muotoilee kuvauksen kertojaratkaisusta näin: ”Kertoja on symbioosi kaikkietävyyttä ja havainnoitsijaa, koska hän ei kykene kertomaan esimerkiksi Otto Näsin ajatuksenjuoksusta” (Z7).

Moni kokelas pohti Sundin romaanin kertojaratkaisua ja päätyi näkemään *kertojan* jonkinlaisena *kaikkietävän kertojan* ja *minäkertojan* sekoituksena tai välimuotona. Kokelas saattoi pohtia: ” – –kertoja on melkein kaikkietävä ja minä-kertoja” (D11; ks. myös K28). Toinen pohti: ”Romaanin kertoja on kaikkietävä vai onko?” (X1). Kaikkietävyyttä analysoidessaan kokelaat olivat myös avoimen rehellisiä: ”Carl-Johan tietää ja ei tiedä. On vaikea arvella mikä tieto tulee kertojalta ja mikä henkilöltä” (E4).

Useissa vastausteksteissä todettiin, että vaikka Carl-Johan Holm ”toimii tekstissä kaikkietävänä kertojana” (A10; B7; C13; Z19), hänellä ”on aukkoja tiedoissa” (Z38). Joku mainitsi *kertojan* myöntävän, ettei tiedä kaikkea, koska *kertojahan* toteaa: ”Itse asiassa tiedän hyvin vähän äidinisästäni.” (I4) Tällaista *kertojaa* ei kokelaan mukaan voi sanoa *kaikkietäväksi kertojaksi*: ”Hän ei ole kaikkietävä, koska hän saa muista ihmisistä ja tapahtumista kertovan tiedon muilta ihmisiltä” (I4; ks. myös S25). ”Carl-Johan Holm toimii tarinan kaikkietävänä kertojana, joka ei tiedä mistään mitään”, kirjoitti yksi kokelas (C11). Joku oli otsikoinut vastaustekstinsä: *Kaikkietävä kertoja hieman hukassa* (Y5), joku puhui ”kertojan kaikkietämättömydestä” (E4). Toinen kiteytti analyysinsä lopputuloksen vastaustekstinsä otsikossa ironisesti: ”Kaikkietävä kertoja, joka ei tiedä mitään” (D9). Carl-Johan Holmissa todettiin kuitenkin olevan ”kaikkietävän kertojan piirteitä” (D14; Z8).

Vastaustekstejä lukiessa huomio kiinnittyi siihen, että sensorit olivat ”päättäneet”, minkälaiset vastaukset ovat ”oikein”. Esimerkiksi kokelaan oma opettaja oli antanut täydet pisteet eli 6 pistettä vastaustekstistä, jossa näkyy hyvin kirjallisuustieteellisistä käsitteistä aiheutuva ongelma:

Tarinan kertojan tietoisuus on teoksessa mielenkiintoinen. Yleensä teoksessa on joko kaikkietävä kertoja, joka ei ole kukaan tarinan henkilöistä, tai sitten minäkertoja, joka ei tiedä muuta kuin mitä hän oikeastikin tietäisi. Tässä tarinassa kertoja on näiden välimuoto: toisaalta hän kertoo tapahtumien kulun kuin olisi kaikkietävä kertoja, toisaalta hän kertoo toimistaan minä-muodossa ja ei vaikuta välissä

tietävän enempää kuin hänen hahmonsaa olettaisikaan tietävän. Kertoja itsekin tiedostaa tämän ristiriidan: hän sanoo, että hänen pitäisi olla kaikkietävä kertoja, mutta jatkaa: ” – – tänä hetkenä olen kaikkea muuta kuin tapahtumien yläpuolella. Päinvastoin, olen mitä suurimmissa määrin niissä mukana.” (C12)

Sensori kommentoi: ”Kertoja kaikkiet. ja minäkertojan välimuoto? – – Sekoittaa kerronnallisen kertojan ja henkilön C.J.H.” (C12). Paitsi, että kyseinen sensori käytti kommentissaan omaa termiään ”kerronnallinen kertoja”, ehdotti hän kokelaille vastaustekstistä arvosanaksi 3 pistettä. Kokelas muuten päätti vastaustekstinsä: ”Carl-Johan on kertojana mielenkiintoinen: hän kertoo melko kiinnostavasti ja em. asetelma, jossa sekoitetaan kaikkietävä ja minäkertoja, on erikoinen” (C12; ks. myös F13). Siitähän Sundin tekstissä on juuri kysymys. Erikoinen on näin ollen myös sensorin antama pistemäärä, puhumattakaan hänen kommentistaan, koska kyseinen vastausteksti on sisältönsä ja myös kielensä suhteen ehdottomasti lähempänä opettajan antamaa kuutta kuin sensorin ehdottamaa kolmea pistettä.

Tutkimusaineiston vastausteksteissä näkyy selvästi, ettei kokelaiden mielestä mikään heidän tuntemansa *kertoja*-käsite kuvaa Sundin kertojaratkaisua tarpeeksi osuvasti. Siksi niissä luodaan uutta kirjallisuustieteellistä käsitteistöä nimeämällä Sundin tekstin problemaattinen *minäkertoja*, joka välillä käyttäytyy kuin *kaikkietävä kertoja*, uudella nimellä: ”Kertoja on siis kaikkietävä minäkertoja” (Ä3). Käsite ”kaikkietävä minäkertoja” esiintyi *Ylioppilastekstejä* 2007-kokoelmassa 5 pisteen mallivastauksessa ja tutkimusaineistossani 15 vastaustekstissä (3.46 % käytti ko. käsitettä; ks. A13; B5; B7; C17; F3; F11; F14; F15; F20; F28; G1; L3; S15; Z35; Y3). Käsitteeseen ”kaikkietävä minäkertoja” on ikään kuin sisällytetty sekä henkilöahmo että *kertoja*. Sensorit ovat käsitteen hyväksyneet, koska sitä käyttämällä on voinut saada täydet pisteet (L3) tai plus-merkin marginaaliin osoitukseksi ansiokkaasta havainnosta (Y3).

Oikeastaan kokelaiden itse kehittämä käsite ”kaikkietävä minäkertoja” kuvaa hyvin Sundin kertojakonstruktioita: käsitteen ”kaikkietävä minäkertoja” voi sarkastisesti ajatellen nähdä narsistisen 2000-luvun tuottamana kouluopetuksen ”kirjallisuustieteellisenä” pseudokäsitteenä. Tämäkin käsite on määrittelyltään epämääräinen, mikä paljastuu kokelaiden vastausteksteissä: ”kaikkietävä minäkertoja” ei ”hauskan sääliä tavalla tiedä mitään muuta, kuin itse tapahtumat” (Z35), ja vaikka ” – – kertoja on lähes kaikkietävä minäkertoja”, hän ei kuitenkaan tiedä kaikkea isoisästään ja tämän menneisyydestä (G1; A23).

Kertoja ottaa välillä kaikkietävän kertojan ”roolin”

Ne, jotka eivät päätyneet näkemään Sundin romaanikatkelmassa *kaikkietävää kertojaa* ja tämän rinnalla *minäkertojana* tai ”kaikkietävänä minäkertojana” Carl-Johan Holmia, kehittivät erilaisia tapoja ilmaista havaintojaan katkelman *kertojasta*. Joissain vastauksissa puhuttiin *kertojan* ”esittäytymisestä”: ”Suurimman osan katkelmaa kertoja esittäytyy kaikkietävänä kertojana, välillä puolestaan minäkertojana puhuessaan itsestään”

(A26). *Kertojasta* todettiin myös, että ” – – hänellä on kaksi täysin eri persoonaa: kaikitietävä kertoja ja tarinaan osallistuva normaali maallikko” (U24). Joku kokelas totesi *kertojan* kertovan ”kaikitietävän kertojan tyyliin” ja kiteytti analyysinsä jo otsikossa: *Minäkertoja kahdella tyyllillä*. (Z22). Osa totesi, että *kertojalle* oli ikään kuin annettu tietty rooli jostain ulkopuolelta, jota hänen ”pitäisi olla”. (A8) Käsitettä ”rooli” käytti *kertoja*-analyysissään 61 kokelasta (14.01 %).

Käyttämällä käsitettä ”rooli” kokelaat onnistuivat välittämään jotain olennaista Sundin romaanin kertojaratkaisusta; onhan kertojaratkaisuille leikkittely *Puodinpitäjän poika*-romaanissa nimenomaan teatteria, *kertojan* rooleilla pelaamista (ks. esim. K33; S11): ” – – kertoja on Carl-Johan Holm, jonka rooli vaihtelee kaikitietävän kertojan ja minäkertojan roolien välillä” (A25; ks. myös U25). *Kaikitietävän kertojan* käsitteellä leikkittelyn ymmärsi hyvin myös kokelas, joka kirjoitti: ”Kertoja leikkii kaikitietävää kertojaa – –” (N9). Joku yksiselitteisesti totesi tarinan *kertojan* olevan sekä *minäkertojan* että ”usein kaikitietävän kertojan roolissa” (K46). *Kertojan* ”roolin” todettiin olevan ”erittäin monipuolinen” (K8; Z7) ja ”saavuttavan monia ulottuvuuksia” Sundin romaanissa (T2).

Kertojan saatettiin todeta olevan ”kahdessa roolissa” (S21; Z32), ”saavan uuden roolin” (Z17) tai roolin olevan ”vaihteleva” (Z20). ”Kertojalla on siis roolinsa ansiosta mahdollisuus vaikuttaa sekä tapahtumiin että siihen, mitä niistä kerrotaan.” (G3; myös G5; K45; K65). Joku totesi *kertojan* kuvaavan tapahtumia ”itsensä asemasta ja välillä kaikitietävän kertojan roolissa” (D 13). Jonkun mielestä ”loppupäässä minäkertojan rooli nousee kaikitietävän kertojan roolia enemmän esille” (D14). Draamakirjallisuuden, mutta samalla arkikielen käsite *rooli* oli yllättävän käyttökelpoinen Sundin proosan analyysissä: ”Luulen, että kertoja on kaikitietävä, mutta kertoja on pukeutut päälleen roolin, Carl-Johan Holm” (G6). *Kertojan* sanottiin ”ottavan aluksi kaikitietävän roolin” ja sitten ”vaihtavan osansa minä-kertojaksi” (U4). Sensori ei välttämättä oivaltanut kokelaan käyttämän ”rooli”-käsitteen merkitystä todetessaan käsitteen *minäkertoja* olevan kokelaalta ”hukassa”, kun kokelas kirjoitti: ”Kertoja ottaa tavallaan pois omaa kaikitietävyyttään ja asettuu omaan rooliinsa kesken tarinan ” (D7).

Samaan tapaan omin sanoin ja ”rooli”-käsitteen avulla esiteltiin havaintoja *kertojasta* useissa vastausteksteissä: ”Lars Sundin kirjoittaman romaanin – – katkelmassa – – tuntuu olevan yhtä aikaa sekä minäkertoja että kaikitietävä kertoja” (Ä1). Näin kertojaratkaisun määrittelyt kokelas perusteli huolellisesti ja asiaan tunnollisesti paneutuen, miksi katkelmassa ”tuntuu olevan” *minäkertoja* ja miksi toisaalta ”kaikitietävän kertojan rooli näyttäisi olevan hallitseva” (ks. myös H 8). Kokelas ei väittänyt, että katkelmassa olisi *kaikitietävä kertoja* vaan totesi: ”Kertoja ikään kuin asettuu kaikitietävän kertojan rooliin – –. Kaikitietävän kertojan rooli näyttäisi olevan hallitseva myös siksi, että kertoja hyppii ajassa – – ” (H8). Kokelaan mukaan *kertoja* kuitenkin on myös mukana tapahtumissa, ”tapahtumien sisäpuolella”, ja kyseenalaistaa näin roolinsa *kaikitietävänä kertojana*. Saman on todennut moni muukin: ” – – kertoja siirtyy äkkiä preesensiin ja varsinaiseen minäkertojan rooliin ” (K6). Vaikka vastausteksteissä pohdittiin sekä *minäkertojan* että *kaikitietävän kertojan* olemassaoloa tekstissä, tekstin ehdoilla etenevä kokelas päätyi korostamaan *minäkertojan* roolia: ”Minäkertojan rooli – – tulee hyvin

selväksi romaanikatkelman keskivaiheilla, jolloin Carl-Johan Holmin ääni nousee vahvasti esiin. Samalla hän asettaa kertojan roolin tarkastelunalaiseksi – –” (Ä1). Monet kokelaiden tekemät havainnot ovat arkityyisiä mutta sisällöllisesti päteviä: ”Romaanikatkelmassa kertoja on jännällä tavalla suuressa roolissa” (H7).

”Rooli” -käsitteen kätevyuden kiteytti joku kokelas jo otsikoinnissaan: *Kertojan roolissa* (M3) tai *Kertoja vaihtaa roolia* (U4). Joku totesi Holmin saaneen ”taakakseen kertojan roolin” (P4), toinen kirjoitti: ”Tärkein rooli on minäkertojalla jonka selkeä kerrontatapa on lukijalle kuin kukka mehiläiselle” (K34). Kokelaat tekivät tarkkoja havaintoja *kertojan* ”hullunkurisista pohdinnoista omasta roolistaan” (Ä5) ja hänen ”ilkikurisuudesta” suhteessa omaan rooliinsa (U11): ”Holm varmaankin etsii rooliaan elämässään samaan tapaan kuin tarinassa” (F22). *Kertojan* todettiin olevan ”roolinsa tiedostava kertoja” (A36; A37; T2) ja vaikuttavan toisaalta ”hieman epävarmalta roolistaan” (Y5; ks. myös J28). Vaikkei esimerkiksi *metafikttiivisen kertojan* käsitettä käytetty, kokelaat pystyivät näkemään, mistä on kysymys. Tarkka lukija näki Sundin tekstin kerronstrategisen leikkittelyn, vaikkei välttämättä osannutkaan ilmaista havaintoaan kirjallisuustieteellisin termein: ”Hän [Carl-Johan Holm] tekee lukijan tietoiseksi kertojan roolistaan pohtimalla sitä – –” (A37).

Myös käyttämällä *essiivi*-sijamuotoa osa oppilaista näytti oivaltaneen *kertojan* roolin ja kerronnan metafikttiivisyyden: ”Kaikkietävänä kertojana hän kertoo hyvin tarkasti – –. Minäkertojana Carl-Johan paljastuu hieman pessimistiseksi” (N1; myös Z31). *Kertojan* sanottiin ”kertovan asioita sekä kaikkietävänä että omakohtaisena kokijana” (Z7). Joku kuvasi Sundin tekemää kertojaratkaisua: ”Kertoja on siis kertojana kaikkietävä kertoja, mutta romaanin henkilönä kapinallinen, isätön, isoisästään kiinnostunut, Oton tyttären poika” (C15). Näin kokelaat osoittivat *essiivi*-muotoa käyttämällä *kertojan* olevan ikään kuin ”roolissa”, kokijana ja toimijana (Z31; myös A10; A32; B7). *Essiivin* käyttö onkin loogista; onhan kyseinen sijamuoto nimetty kielitieteessä nimenomaan *roolisijaksi*.

Joku määritteli kertojaratkaisun myös puhumalla *kertojan* roolin sijaan *kertojan* ”asemasta”: ” – – kertojalla on kaksi erilaista asemaa. Toisessa asemassa hän on kaikkietävä kertoja ja kaiken yläpuolella. Toisessa asemassa kertoja on vain yksi romaanin henkilöistä” (J1; myös A22). Joku toinen totesi: ”Kertoja on romaanissa siitä harvinainen, että hänen asemansa vaihtuu täysin, mutta persoona pysyy silti samana” (F13). Seuraavassakaan päätelmässä ei väitetä, että katkelmassa olisi yhtäaikaaisesti sekä *minäkertoja* että *kaikkietävä kertoja*, vaan käyttämällä ilmaisua *kertojan* ”asema” kuvataan osuvasti Sundin romaanin kertojaratkaisua: ” – – kertoja on minäkertoja – – joka nimittää itseään kaikkietäväksi kertojaksi. – – Carl-Johan on tavallaan – – kaikkietävän kertojan asemassa” (A22; ks. myös A36; D5; D16; U13).

Oppilaat osoittivat useissa vastausteksteissä nokkeluutensa kielenkäyttäjinä ja kirjoittajina ja selvisivät pulmallisesta tilanteesta kielen avulla:

Kertoja hätkähdyttää romaanin lukijaa – – vaihtamalla kerronnan havaintopistettä subjektiivisesta minäkertojasta ”kaikkietävään”,

ulkopuoliseen kertojaan kuvatessaan eräänlaisena takaamana Otto Näsin pakoa (Ä6).

Käyttäessään ilmauksia ”havaintopiste” ja ”eräänlainen takauma” kokelas välttyi väittämästä suoraan, että tekstissä olisi sekä *minäkertoja* että *kaikkítietävä kertoja*. Myös sanan ”kaikkítietävä” kirjoittaminen lainausmerkein osoittaa kokelaan käyneen pohdintoja käsitteiden *minäkertoja* ja *kaikkítietävä kertoja* problematiikasta.

Puhumalla *kertojan* ”roolista” tai ”asemasta” tai käyttämällä essiivimuotoa kuvatesaan *kertojan* toimintaa *kertojana* kokelaat osoittivat ymmärtävänsä teoksen metafiktii-visyyden eli sen, että *kertoja* on tietoinen *kertojan* tehtävästään ja leikittelee sillä.

Kertoja on kaiken tietävä – ”kaikkítietävä” adjektiivina

Kertojan kaikkítietävyyttä on pohdittu paljon kevään 2007 tekstitaidon kokeessa, ja näyttää siltä, että käsitettä *kaikkítietävä kertoja* ei ole käytetty kirjallisuustieteellisenä käsitteenä vaan ikään kuin arkikielisenä luonnehdintana, jolloin ”kaikkítietävä” on pelkästään adjektiivi (esim. F5; F23; F28; J30; N5; V4; V5; V9; Y2). Monen mielestä se, että *kertoja* kertoo jo tapahtuneista asioista, luo vaikutelman kaikkítietävyydestä (A11): ” – – kertoja tosiaan vaikuttaa tietävän kaiken kaikesta.” (A36) Tarina on siis ”kerrottu kaikkítietävään tyyliin” (F22).

Adjektiivisuuteen käsitteen ”kaikkítietävä” käytössä viittaa myös se, että vastauksissa puhuttiin ”kaikentietävästä” *kertojasta* (Ä3) tai kerronnan todettiin lainausmerkein olevan ”kaikkítietävää” (N15) ja vaikutelman ”kaikkítietoinen” (T2). Eräässä vastauksessa oli kirjoitettu sana ”kaikkítietävä” erikseen; ehkä tietoisesti tai vahingossa, opettaja oli sen virheeksi merkinnyt, mutta kyseinen ”virhe” tekee kokelaan tulkinnasta omalla persoonallisella tavalla oikean: ”Lars Sundin romaanin – – kertoja on kaikki tietävä Carl-Johan Holm” (U3). Myös yhdessä otsikoinnissa oli päädytty samaan ratkaisuun: *Kaikki tietävä kertoja* (S31). Joku pohti kerronnan tapaa ja kaikkítietävyyttä: ” – – kertoja on isoisän lapsenlapsi ja minä-kertoja. Kerronnan tapa kuitenkin vaihtuu objektiivisemmaksi, kaikkítietäväksi tarinankerronnaksi – –” (Ä3; myös A16). Myös *kaikkítietävä*-sanan käyttöä tapaa ilmaisevana *sti*-adverbina esiintyi vastausteksteissä: ”Katkelman kertoja on minä-kertoja, joka kertoo asiat katkelman puoliväliin asti kaikkítietävästi” (F6; ks. myös C2).

Erityisesti se, että sana ”kaikkítietävä” on kokelaille pelkkä adjektiivi muiden adjektiivien rinnalla, näkyy siinä, kuinka he käyttävät sitä puhuessaan henkilöihahmo Carl-Johan Holmista *kertojana*. Monien mielestä *kertoja* on ”kaikkítietävä Carl-Johan” (F1; myös F9), ”kaikkítietävä tyttärenpoika” (O1). *Kertojan* kaikkítietävyys mainittiin useissa vastauksissa: ”Kaikkítietävän kertojan vikaa hänestä löytyy – – rutkasti. Kertoja, Carl-Johan Holm, tuntee Otto Näsin historian, äitinsä ajatukset ja tekemiset, kuten myös omatkin aikeensa” (K58). *Kaikkítietävä kertoja* on kuitenkin myös henkilö: ”Kertoja nimenomaan on juuri kaikkítietävä ja hoitaa kerronnan mallikkaasti. – – Romaanissa oleva kertoja on myös yksi tarinasta olevista henkilöistä” (L1). Kyseinen kokelas on otsikoinut vastaustekstinsä osuvasti viittaamalla *kertojaan*: ”Kaiken se tietää”. Vastaus-

tekstien otsikoinnit kuvaavatkin hyvin kokelaiden havaintoja kaikkítietävyydestä: *Menetetty kaikkítietävyys* (F10), *Inhimillinen kaikkítietäjä* (N15) ja *Kaikesta jotain tietävä kertoja* (K58).

Myös käsite ”kaikkítietävä minäkertoja” kokelaiden vastausteksteissä ja sensori-en kommentteissa selittyyne sillä, että kysymyksessä ei ole uusi käsite vaan kyseisessä konstruktiossa sanaa ”kaikkítietävä” on käytetty adjektiivina, joka kokelaiden mielestä kuvaa osuvasti Holmin kertojanlaatua, kuten kokelaat täsmällisesti totesivatkin: ”Katkelmassa on käytetty minäkertojaa, joka on kaikkítietävä” (F3; ks. myös F11). Kokelail-la näyttää tutkimusaineiston perusteella olleen jopa kaksi erilaista *minäkertoja*- käsitettä käytössään:

Holm on romanikatkelman kertoja, mutta hänellä on hatara käsitys siitä, aikooko hän olla kaikkítietävä minäkertoja vai pelkästään minäkertoja, joka kertoo sen mitä tietää (B5).

Lisäksi erään kokelaan tapa puhua *minäkertojasta* ”kaikkítietävänä” **kirjailijana** on oivaltava: ” – – romanikatkelman **kirjailija** pyrkii olemaan kaikkítietävä. Hän yrittää selitellä lukijalle syy- ja seuraussuhteita melkein koko tekstin ajan. Hän mm. pyrkii selittämään, miksi Otto Näs pakenee vanhainkodista” (K66). Havainnollaan kokelas pureutuu todennäköisesti huomaamattaan Sundin karnevalistiseen kerrontatekniseen ratkaisuun, jossa romaanin *kertojana* onkin **kirjailija** – fiktiossa.

Miten määriteltiin kaikkítietävän kertojan ”kaikkítietävyys”?

Kaikesta näkee, että käsitteen *kaikkítietävä kertoja* ”kaikkítietävyys” on askarruttanut kokelaita paljon. Yksi kokelas tuntuu kyllästyneen pohdintoihinsa ja kirjoittaa:

Katkelman tarina jatkuu yli keskikohdan paljastamatta mikä kertoja kyseessä on. Kolmannesta kappaleesta asti teksti on yleismaailmalista ”jorinaa” jossa kertoja kertoo lukijalle kaikkítietävän kertojan tavoin mitä päähenkilö Otto Näs on ennen katkelman tapahtumia ”puuhaillut”. (Z12)

Kokelaat eivät selvästikään ole tienneet, mitä käsitettä he käyttäisivät Sundin romaanin kertojaratkaisua kuvatessaan: ”yleismaailmallisen jorinan” rinnalla *kertojaa* kuvattiin ”tarinan yläpuolelle jääväksi kertojaksi”, joka ”selittää” tapahtumia ”yleisestä näkökulmasta, aivan kuin seinillä olisi silmät ja korvat, ja ne sitten kertoisivat tarinaa” (Z20). Vastausteksteistä paljastuu, miten kokelaille on todennäköisesti oppitunneilla selitetty tai he itse ovat määritelleet arkikielen käsittein käsitettä *kaikkítietävä kertoja*, koska määritelmistä kuuluu jokin muu ”ääni” kuin oppikirjan.

Kokelaat yrittivätkin luonnehtia *kertojan* kaikkítietävyyttä käyttämällä kielikuvia. He puhuivat muun muassa kerronnan ”lintuperspektiivistä”, ”kaikkivaltiuudesta” (U2) ja jonkinasteisesta yliluonnollisuudesta: ”Esitellessään itseään Holm – – käyttää montaa eri aikamuotoa. Tämä luo kuvan siitä, miten Holm olisi ikään kuin aave omalla olkapäällensä kertaamassa jo tapahtuneita asioita” (U2). Toisen mielestä Carl-Johan Holm ei

kuitenkaan ole ”aave”: ”Kertoja on siis yksi tarinan henkilöistä eikä haamu joka kulkee missä vain ja tietää kaiken” (J27). Kolmas kirjoitti: ” – – hän erottaa omat kokemuksensa ylemmästä tiedosta” (Z7). Joku totesi *kertojan* ”luopuvan kaikkivoipuudestaan” ja ”laskeutuvan henkimailman korkeuksista tapahtumien polttopisteeseen” (U4).

Muitakin kielikuvia käytettiin: ” – – häntä ei voi pitää kaikkietävänä. – – hän ei tunnu mitenkään liittyvän tapahtumiin [vanhainkodissa] vaan kuvailee, kuin olisi kärpäsenä katossa” (A27; ks. myös F1; K34; K37; N7; Z24). Koska *kertoja* oli ”kohtauksissa kärpäsenä katossa”, tapahtumat olivat todentuntuksia (K34). Myös *minäkertojan* todettiin olevan ”kärpäsenä katossa” (H7) ja *kertojan* ”esittelevän tapahtumia” jopa ”kaikkietävänä kärpäsenä katossa” (J8). Näissä luonnehdinnoissa näkyy pyrkimys kuvata kaikkietävyyttä omin tai opettajan sanoin, mutta samalla niissä voi nähdä sitä problematiikkaa, joka liittyy käsitteen *kaikkietävä kertoja* määrittelyn ja opettamisen ongelmallisuuteen.

7.5.4 Muut kokelaiden käyttämät nimitykset *kertojasta*

Osa kokelaista tunsi muitakin *kertoja*-nimityksiä kuin käsitteet *kaikkietävä kertoja* ja *minäkertoja*. *Kertojan* ”näkyvyyttä” ja ”näkymättömyyttä” pohdittiin joissain vastauksiteksteissä (esim. E2; E8; E9; H1; U25; Z20): *kertoja* ”pysyttelee katkelman alkupuolella melko näkymättömänä” (G3; U25). Jonkun mielestä asia oli kuitenkin päinvastoin: ”Alussa kertoja on näkyvä, sillä teksti on kirjoitettu minä-muotoon.” (E8) Joku toinen totesi: ” – – romaanin kertoja ei ole lainkaan näkymätön” (H1). Näkymättömyyttä pohdittiin suhteessa *kaikkietävän kertojan* käsitteeseen: ”Vähitellen siirrytään kuitenkin minä-muotoisesta kertojasta näkymättömämpään, niin sanottuun kaikkietävään kertojaan” (E8). Käsitteet ”häivytetty tai piilotettu kertoja” mainittiin yhdessä vastauksellisessä erilaisia kertojatyyppisiä esitellessä, mutta niitä ei kuitenkaan sovellettu Sundin katkelman analysoimiseen (E2).

Useissa vastauksiteksteissä puhuttiin myös ”tapahtumien ulkopuolisesta kertojasta” tai ”tapahtumien ulkopuolella” olemisesta (esim. A3; A37; B1; F10; F17; H6; H7; H10; K3; K6; K25; K51; L2; P1; P4; Q6; R3; S13; S27; Z5; Z6; Z33; Å9). Jonkun mielestä romaanissa oli ”kaikkietävä ulkopuolinen kertoja” (A21) tai ”yleinen kertoja”, joka oli määritelty ”ulkopuoliseksi kertojaksi” (K3; myös E6). Osa kokelaista puhuu myös ”tapahtumiin osallistumisesta” (A18; B2; E9; H10; J26; O2; U24; Z18; Z20; Z29). Useat ylioppilaskokelaat olivat osanneet *kertojan* ”osallisuutta” analysoidessaan päätellä, että Sundin romaanissa on erikoinen kertojaratkaisu: ”Kertoja leikittelee tietämyksellään siitä, että on osa tarinaa” (C6; ks. myös H1). Joku luki tekstin huolimattomasti ja päätyi toteamaan:

Kertoja on hänkertoja, joka ei osallistu itse tarinan tapahtumiin. Kertojalla on kuitenkin läheinen yhteys kertomuksen henkilöihin, koska he kuuluvat hänen perhepiiriinsä. (O2)

Käsitteitä *hän-kertoja*/ *hänkertoja* (B2; O2; D11; D15; O2, Z8), *kaikkietävä hän-kertoja* (H3; Z17), *objektiivinen kertoja* (E2; Z29), *objektiivinen hänkertoja* (Q2; Q7), *objek-*

tiivinen ja ulkopuolinen hänkertoja (H10) tai eläytyvä hänkertoja (Q3) käytettiin myös. Objektiivista kerronta on erään kokelaan mukaan silloin, kun kertoja ei ole itse tapahtumissa mukana eikä ole vaikuttanut niiden kulkuun (Z8). Mielenkiintoinen määritelmä oli myös seuraavassa vastauksessa: ”Kertoja on pääasiassa objektiivinen mutta yhdessä kohdassa kertoja muuttuu suoraksi” (F5).

Näyttää siltä, että käsite *hänkertoja* on erityisen vaikea kouluopetuksessa. Yksi kokeilas kirjoitti: ”Kun romaanikatkelmassa kuvaillaan Oton hyökkäystä edeltäviä hetkiä, on kyseessä kaikkietävä kertoja. – – Tässä kohtaa ei tyttärenpoika tuo itseään esille eikä puhu hän-muodossa” (D15). Kokelaalle on epäselvää, mitä käsite *hänkertoja* tarkoittaa. *Minäkertoja* on käsitteenä helpompi, koska yksikön ensimmäisen persoonan verbimuodot paljastavat *kertojan*; *hänkertoja* ei ole samalla tavalla arkikielen käsite. Kyseisten käsitteiden muodostamisessa tai niiden kääntämisessä suomeksi (vrt. engl. *first-person-narrator*; *third-person-narrator*) onkin epäloogisuutta: *minäkertoja* on tekstissä ’minä’, mutta onko *hänkertoja* tekstissä ’hän’? *Minäkertoja*-käsitteessä pronomini ”minä” on tekstissä kertova subjekti, kun taas *hänkertoja*-käsitteessä ”hän”-pronomini viittaa tekstin objektiin eli kerronnan kohteeseen. Käsitesekaannus on näin ollen kouluopetuksessa väistämätön.

Ainoastaan kahdessa vastaustekstissä 434 vastaustekstin aineistossa nimettiin *kertoja epäluotettavaksi kertojaksi* kyseistä käsitettä käyttäen (G4; N8). Toinen kokeilas kertoi havaintonsa jo otsikossa: *Epäluotettava kertoja*. Toinen pohdiskeli epäluotettavan *kertojan* ominaisuuksia ja yritti perustella havaintoaan: ”Katkelmassa on epäluotettava kertoja – – kertojana on Otto Näsin tyttärenpoika Carl-Johan Holm, josta saa heti epäluotettavan vaikutelman.” Kokelas perusteli *kertojan* epäluotettavuutta sillä, että tämä toteaa olevansa esimerkiksi ”nykyajan kronikoiden keksijä” ja ”ihmisten ajatusten tutkija”, mutta ”kiistää seuraavassa hetkessä tietävänsä kyseisistä asioista” (G4). Lopuksi kokeilas päätyi mielenkiintoiseen yhteenvetoon, jossa kiteytyy Sundin kerronstrategian paradoksaalisuus: ”Carl-Johan on siis varsin kaikesta tietämätön ja epäluotettava kertoja – ainakin, jos uskomme häntä itseään, ja miksipä emme uskoisi?” (G4). Toinen käsitettä *epäluotettava kertoja* käyttänyt pohti: ”Kertoja on omalta osaltaan epäluotettava, koska hän kokee tilanteet ja kertoo tarinaa kokemustensa pohjalta.” (U20) Vastaus viittaa samankaltaisuudessaan oppikirjojen määritelmiin *kertojan* epäluotettavuudesta, eli *minäkertoja* on aina *epäluotettava kertoja*. Käsitteestä *epäluotettava kertoja* lienee kuullut myös kokeilas, joka kirjoittaa: ”Päädyn kuitenkin sellaiseen ratkaisuun, että kertoja on valehteleva kertoja, koska Otto on muka kertonut tarinan, vaikka hän ei yleensä puhu paljoa – –” (G6).

Epäluotettavuutta ilmiönä pohdittiin monissakin vastausteksteissä (D3; D10; F5; N15; S19) mutta adjektiivisesti, ei *epäluotettavan kertojan* käsitettä käyttäen: ”Kertojahahmon eritellessä tehtäviään hän pyrkii myös vakuuttamaan lukijan subjektiivisesta näkemyksestään ja epäluotettavuudestaan – –” (E9). Joku pohti sitä, että Sundin romaanin *kertoja* väittää olevansa ”palturin puhuja ja luikurin laskija”, ja päätyi lopulta toteamaan: ”Tämähän on pohjimmiltaan rehellisyyttä” (Å1).

Fokalisaation käsite on tutkimusaineiston perusteella todella harvoin käytössä (E9; N2), vaikka sen voi katsoa liittyvän käsitteenä kiinteästi *kertoja*-käsitteeseen ja vaikka

se opetetaan kahdessa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa (KJ; LÄJK). Käsitteitä *sisäinen* ja *ulkoinen fokalisaatio* oli hyödynnetty vastaustekstissä, joka muutenkin oli käsitteilytavaltaan ansiokas ja sai sensorinkin arvioinnissa täydet pisteet:

Lars Sundin romaanikatkelman kertoja hallitsee tarinaa kaikin puolin, hivenen postmodernilla otteella. Kertojan vallassa ovat kertomistavan ja kertojan näkyvyyden muutokset. Tekstikatkelman alussa kertoja antaa itsestään kuvan tarinaan osallistumattomana, henkilöhahmojen ajatusmaailmaa ja ominaisuuksia hahmottavana, lähes kaikkietävänä kertojana. Tosin jo alku paljastaa, että kertojahahmolla on henkilökohtainen yhteys tarinaan – sukulaisuussuhde päähenkilöön. Perinteistä kertojanääntä kuuntelemaan tuudittautunut lukija saa kuitenkin yllättyä.

Tekstin puolivälissä – – ulkoinen fokalisaatio kääntyy odottamatta sisäiseksi, kun kertoja muuttuu isoisäänsä autossa odottelevaksi minäkertojaksi. Samalla aikamuoto vaihtuu preesensiin ja aiempi kertomus isoisän paosta paljastuu takaumaksi, josta ponnahdetaan nykyhetkeen. Kertoja onkin tarinassa toimiva subjekti. (E9)

Kyseisen vastaustekstin kirjoittaja totesi ”tekstin olevan postmodernia, itsestään tietoista fiktiota” (E9). Tällainen päätelmä ja havainnot fokalisaatiosta olivat poikkeus tutkittavana olleessa aineistossa ja osoittavat, että narratologialla on edelleen annettavaa kouluopetukselle.

7.5.5 Yhteenvedoa *kertoja*-käsitteen problematiikasta

Kevään 2007 *kertoja*-analyysitehtävän ongelmista voi esittää erään kokelaan vastauksien viimeistä kappaletta siteeraten yleisarviona seuraavaa: ”Kertojasta voi saada hyvinkin vaikeaselkoisen, mutta kun etsii tarkkaan voi löytyä vaikka mitä.” (G6) Eniten kokelaita näyttää pohdituttaneen, oliko katkelmassa *kaikkietävä kertoja* vai ei. Osittain käsitteen *kaikkietävä kertoja* runsaaseen esiintymiseen ja kaikkietävyyden pohdintaan kokelaiden vastausteksteissä vaikutti itse Sundin romaanikatkelma, käytetäänhän siinä kyseistä käsitettä (TT-koe 9.2.2007; LIITE 1).

Kokelaat ovat selvästikin koetilanteessa ajatelleet, että jotenkin heidän oli osattava lopullisesti päättää, onko Sundin romaanissa *kaikkietävä kertoja* vai *minäkertoja*. Tuo pakko synnytti monenlaisia ratkaisuja, joissa näkyy myös yritys vastata tehtävänannon kysymykseen, millainen *kertoja* katkelmassa on:

Puodinpitäjän poika romaani katkelman kertoja sopii yllättävän hyvin romaaniin – – . Romaaniin ei olisi sopinut kaikkietävä kertoja. Kaikkietävä kertoja olisi paljastanut liikaa Otosta ja hänen paostaan. Kaikkietävä kertoja sopii monenlaisiin muihin mutta Lars Sundin romaaniin se ei tässä tapauksessa sopisi. Tämänlaiselle seka-

valle romaanille sopii hyvin sivusta katsova ja mukana elävä sekava kertoja. (Z25)

”Oli kertojan osa minäkertoja tai kaikkietävä kertoja hänellä on tunteet, aistit”, kirjoittaa toinen kokelas ja päätyy näin ollen pitämään *kertojaa* henkilöahmona pohdittuaan käsitteiden *minäkertoja* ja *kaikkietävä kertoja* aiheuttamia ongelmia Sundin tekstiä analysoidessaan (K36).

Aineisto osoittaa, ettei perinteistä *kaikkietävän kertojan* käsitettä hallittu kovinkaan hyvin, koska sitä ei osattu käyttää oikein. Suuri osa kokelaista totesi *minäkertojan* vaihtuvan välillä *kaikkietäväksi kertojaksi* tai päinvastoin, ottamatta huomioon, että Sundin kerronnassa ”äänellinen jatkuvuus” on ajallisista siirtymistä ja aikamuodoista huolimatta havaittavissa, eli *kertoja* pysyy samana (Cohn 2006, 151). Jotkut kokelaat loivat jopa oman käsitteen *kaikkietävä minäkertoja* pystyäkseen kuvaamaan Sundin romaanin kertojaratkaisua mahdollisimman osuvasti.

Olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka moni kokelaista, jotka näkivät Sundin *kertojan* vaihtuvan *minäkertojasta kaikkietäväksi kertojaksi* tai päinvastoin tai jotka käyttivät *kaikkietävän minäkertojan* käsitettä, ovat opiskelleet proosa-analyysia *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjan avulla. Siinä on nimittäin tehtävä, jossa kehoitetaan pohtimaan kertojanvaihdosta eli *minäkertojan* vaihtumista *kaikkietävään hän-kertojaan* (LÄJK, 30). Implisiittisesti kyseinen tehtävä antaa nimittäin mallin, jonka mukaan *kertoja* voi vaihtua. Koska tehtävänannossa lisäksi käytetään oppikirjan omaa käsitettä *kaikkietävä hän-kertoja*, on todennäköistä, että oppilaan mielestä kyseisen käsitteen rinnalla voi analogisesti esiintyä myös käsite *kaikkietävä minäkertoja*. Mainittakoon, että kyseisessä tehtävänannossa *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 2* -oppikirjassa kerronnan *näkökulma* ja *kertoja* todellakin vaihtuvat. Myös oppikirjoissa *Kivijalka* ja *Lähde* todetaan *kertoja*-käsitettä opetettaessa yksiselitteisesti, että *kertoja* voi vaihtua tarinan aikana (KJ, 55; L, 200). *Kertojan* vaihtumisesta ei oppikirjassa kuitenkaan ole esimerkkejä eikä ilmiötä opeteta sen enempää.

Käsitettä *kaikkietävä kertoja* käytettiin kevään 2007 tekstitaidon kokeessa pääsääntöisesti adjektiivisesti, ei kirjallisuustieteellisenä käsitteenä vaan arkikielen käsitteenä kuvaamassa *kertojan* tiedon runsautta, hänen ”kaikkietävyyttään”: *kertoja* tai *minäkertoja* oli ”kaikkietävä”. Tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että tekstitaidon kokeen *kertoja*-analyysia edellyttäneen tehtävän kielellinen muotoilu ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja” onkin aiheuttanut sekaannuksen: kokelaat eivät käytä käsitettä *kaikkietävä kertoja* oppikirjojen määritelmien mukaisena kirjallisuustieteellisenä käsitteenä, vaan käsite on muuttunut arkikielen deskriptiiviseksi ilmaisuksi, jossa adjektiivi *kaikkietävä* on nimenomaisesti vastaus esitettyyn kysymykseen: *Millainen?* Käsite *minäkertoja* näyttää sen sijaan olleen yksiselitteinen ja selvä käsite.

Käsitteiden puuttuessa kokelaat kuvasivat kevään 2007 tekstitaidon kokeessa romaanin kertojaratkaisua omin sanoin – unohtamatta, että käsitteiden käyttö on tärkeää, mikä näkyy hyvin vastaustekstissä, jossa kokelas puhuu *kertojan* ”roolista” ja sen lisäksi ”käsitteestä”: ”Kertoja valottaa omaa rooliaan teoksessa. – – hänen tulisi olla kaikkietävä, objektiivinen juonen langoista kiinni pitävä käsite” (B6).

Vaikka kokelailla ei ollut käytössään myöskään käsitettä *metafaktiivinen kertoja*, he yrittivät oppimiensa ja lisäksi arkikielen käsitteiden avulla selittää, minkälaista kerrontatekniikkaa romaanikatkelman *kertoja* käyttää:

Se, kenen suusta kerronta tapahtuu, säilyy koko ajan samana, kertojan muoto vain vaihtuu kaikkitietävästä kertojasta minäkertojaksi. Tarina alkaa sillä, että kertoja esittäytyy päähenkilön tyttärenpojaksi. Kertoja ei ole sisällä tapahtumissa, vaan hän selostaa tapahtumia kaikkitietävästi ulkopuolelta. – – Tarinan loppupuolella kertoja ikään kuin hyppää tapahtumien sisälle, suoraan niiden keskipisteeseen. Tässä vaiheessa hänestä tulee tarinan toinen päähenkilö Carl-Johan Holm – –.” (Z6)

”Hän on siis yhtä aikaa tarinan kertoja ja henkilö”, totesi kokelas, joka puhui Sundin tekstin kertojaratkaisua analysoidessaan ”menetetystä kaikkitietävyydestä” (F10). Näissä vastausteksteissä oli yritetty arkikielen käsittein kuvata Sundin *metafaktiivista kertojaa*.

Joissakin vastauksissa kerrontatekniikkaa pohdiskelleva abiturientti oli seonnut ajatuksissaan jo niin, että sotki analyysiinsa mukaan kirjailija Lars Sundinkin: ”Lars on mukana Oton suunnittelemassa paossa vanhainkodista, vaikka hän ei ideasta pidäkään. – – Larsin ’on vain toteltava’ isoisänsä käskyjä” (E11). Vaikka kysymyksessä on lipsahdus, se osoittaa, miten monimutkainen konstruktio Sundin romaani on kerrontatekniikaltaan ja miten kerrontatekniset ratkaisut rikkovat metalepsiksena niin fiktion kuin faktankin rajan. Kirjailija Sund on selvästi tietoinen kirjallisuustieteellisistä kertojakonstruktioista ja -nimityksistä, ja hän näyttää haluavan purkaa ja kyseenalaistaa teoksessaan *Puodinpitäjän poika* kaikki mahdolliset kerronnan teoriat omalla kerrontatekniikallaan.

Tutkimusaineistoni perusteella jotkut sensorit hyväksyivät epätasällisiä, kirjallisuustieteellisesti ajatellen jopa vääriä käsitteitä kuvaamaan Sundin romaanin *kertojaa*. Käsitteiden hallitsemista tekstitaidon kokeessa kuitenkin selvästi edellytettiin, koska sensorien kommentteista paljastuu, että on ilmiselvä puute, jos ”kertojatyypeistä ei [ole] mitään otetta” (S7). Käsitteitä on pitänyt käyttää korkeampien pistemäärien saamiseksi: ”Kerrontaan liittyvät käsitteet? – Kirjoittaa kyllä oikeasta asiasta. 3 p.” (Z24). Opetussuunnitelman ja tekstitaidon kokeen maininnat käsitteiden käytön vaatimuksesta vaikuttavat selvästi arviointiin, kun sensori toteaa: ”Ansiokkaita havaintoja, mutta ei käsitteitä” (U7) Joku sensoreista valittaa ”kirjallisuustieteellisen näkökulman puuttumista” (S2). Tutkimusaineisto osoittaa, että käsitteiden käyttö tekstitaidon kokeessa ei ole ongelmallista – puhumattakaan arvioinnista.

Suurin ongelma ensimmäisessä tekstitaidon kokeessa olevassa *kertoja*-käsitettä hyödyntäneessä tehtävänannossa näyttää kuitenkin olleen se, että useat kokelaat kuvasivat *kertojaa* henkilönä eli toimivat mielestään täsmällisesti tehtävänannon mukaisesti: ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja” (TT-koee 9.2.2007; ks. LIITE 1). Kerrontateknisiin ratkaisuihin, kerronnan metafaktiivisyyteen ja metaleptisyyteen tai *kertojan* erikoislaatuun tuskin kiinnittää huomiota, mikäli oppitunneilla on oppikirjan ohjaamana tottunut tarkastelemaan *kertojaa* ennen kaikkea henkilöhahmona (ks alaluku 7.3). Siksi

on ymmärrettävää, että opitun perusteella ja vanhasta tottumuksista *kertojaa* analysoitiin ylioppilaskokeessa kuvaamalla, **millainen** *kertoja* on. Toisaalta kevään 2007 ylioppilaskokeessa kysyttiin juuri sitä, ja siihen kysymykseen suuri osa oppilaista myös vastasi: he kuvasivat Carl-Johan Holmia henkilönä eivätkä pohtineet romaanin kerrontateknisiä ratkaisuja. Tehtävänannon muotoilusta voidaan tietenkin keskustella, ja usein syylliseksi seuloutuu joko oppilas tai viimeistään opettaja:

Syystä tai toisesta odotettua heikommin menestyneen oppilaan on helppo purkaa turhautumistaan tehtäväryhmään. Myös opettajat käyttävät usein helpointa tietä kiukkunsa käsittelemisessä ja etsivät syylliset pettymyksiinsä tehtävien tekijöistä ja sensoreista. Käteväähän se onkin: sillä tavoin opettaja välttyy tarkastelemasta kriittisesti omaa opetustaan ja pistearviointejaan. (Koskela 2008, 136.)

Tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, etteivät oppikirjojen opetustekstien esittämät määritelmät ja kuvaukset eri kertojatyypeistä riitä *kertoja*- käsitteen ja sen lukuisten eri alakäsitteiden oppimiseen ja niiden onnistuneeseen soveltamiseen ylioppilaskokeessa. Koska oppikirjoissa kyseisten käsitteiden syventäminen on lähes olematonta ja käsitteiden soveltamista edellytetään usein pelkän käsitteen määrittelyn pohjalta, on ymmärrettävää, että käsitteet jäivät epäselviksi ja hämäriksi.

8. KOKOAVAA POHDINTAA KÄSITTEIDEN OPETTAMISESTA

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden luetteleminen vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* ja vaatimus käsitteiden käytöstä äidinkielen ylioppilaskokeessa näyttävät aiheuttavan oppikirjoissa ja opetuksessa ongelmia, joiden ratkaiseminen ei ole helppoa.

Tässä luvussa teen yhteenvedon siitä, mitä ongelmia tutkimukseni perusteella kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisessa on opetussuunnitelman, tekstitaidon ylioppilaskokeen ja oppikirjojen näkökulmasta. Lisäksi pohdin, ovatko kirjallisuustieteelliset käsitteet niihin liittyvän monitulkintaisuuden takia ylipäättään tarpeellisia lukion kirjallisuudenopetuksessa. Luvun lopussa tarkastelen toisiaan täydentäviä kirjallisuuspedagogisia lähestymistapoja, erilaisia *pedagogisia diskursseja*, joiden hyödyntämisestä on apua, kun pohtii, miten opettaa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä.

8.1 Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa

Koska sekä opetussuunnitelma että ylioppilaskoe vaikuttavat opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin, niiden pitäisi ohjata mahdollisimman hyvin koulun kirjallisuudenopetusta ja oppikirjojen tekijöitä. Opetuksen lähtökohtana olisi oltava tavoitteiltaan ja sisällöiltään järkevä opetussuunnitelma, jonka toteuttaminen on realistisesti mahdollista ja jossa voidaan sopia kirjallisuudenopetuksen tavoitteista ja sisällöistä siten, että kirjallisuusteoreettisilta ylilyönneiltä vältytään. Ylioppilaskokeen voi edellyttää olevan yhteismitallinen opetussuunnitelman kanssa.

Tämän tutkimuksen perusteella lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat eivät pysty vastaamaan nykyisen opetussuunnitelman ja äidinkielen ylioppilaskokeen asettamiin haasteisiin. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetus oppikirjoissa rajoittuu lähes pääsääntöisesti käsitteenmäärittelyyn ja soveltamisvaatimuksiin. Käsitteenoppimista siis edellytetään, mutta oppikirjoissa ei ole tiedostettu käsitteenopetukseen liittyviä ongelmia.

8.1.1 Käsitteet opetussuunnitelmassa ja äidinkielen ylioppilaskokeessa

Valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet on tärkein opetusta ohjaava asiakirja, jonka merkitystä ei voi aliarvioida kirjallisuudenopetuksessa. Se asettaa opetukselle tavoitteet ja sisällöt, joita kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa tarkennetaan.

Suomessa opetussuunnitelman henkeen on perinteisesti kuulunut väljyys ja se, että opettajan ammattitaitoon ja arvostelukykyyn luotetaan, mikä ehkä selittää sen, ettei äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen käsitteitä ole ryhdytty luettelemaan muuten kuin esimerkinomaisesti vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmassa. Toisaalta katsaus opetuksen historiaan osoittaa, että tämän tästä on esitetty vaatimuksia oppiaineen opetus-

suunnitelmien tavoitteiden ja sisällön konkreettisemmasta määrittelystä, mutta samaan aikaan opetussuunnitelmia on myös syytetty siitä, että niihin poimitaan ”detaljinomaista, faktapainotteista ja elämälle vierasta tietoa” (Uusikylä & Atjonen 2000, 72).

Lukion kuusi pakollista äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia on nykyisessä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ahdettu niin täyteen tavoitteita ja sisältöjä, että on mahdollisuus opettaa kaikkea sitä, mitä opetussuunnitelma edellyttää opetettavan (Grünn 2009, 12; Lamberg 2005, 22, 24; Murto 2002b, 22). Opetussuunnitelman merkitystä keskeisenä opetuksen ohjaajana korostetaan kuitenkin jatkuvasti, ja siihen myös vedotaan tarpeen tullen, jos esimerkiksi ylioppilaskokeen tehtävänannoista tulee ylioppilastutkintolautakunnalle negatiivista palautetta: ”YTL:n uuden kokeen mallissa *satiiri*-käsitteen edellyttäminen herätti hämmennystä – vaikka se on opetussuunnitelman perusteissa nimetty sisältö, kuten ironia ja parodiakin” (Sinko 2008, 147). Se, että käsite *satiiri* mainitaan opetussuunnitelmassa, ei kuitenkaan tarkoita, että kyseisen käsitteen opettaminen ja oppiminen olisi ongelmatonta, kuten käsitteiden määrittelyn ja oppimisen problematiikkaan perehtyminen tässä tutkimuksessa paljastaa.

Koska opetussuunnitelman lisäksi nykyinen tekstitaidon ylioppilaskoe edellyttää käsitteistön hallitsemista, jokaisen kokelaan on näin ollen hallittava myös kirjallisuustieteellisiä käsitteitä. Aiemmin kirjallisuudesta kirjoittaminen ei kuulunut ylioppilaskokeessa suosituimpiin aihevalintoihin siksi, että monet kokivat sen liian vaativaksi. Kirjallisuudentutkimuksen vaikutus kouluopetukseen ja sitä kautta jonkinasteinen vaatimus tekstien ”tieteellisestä” analyysitavasta ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden käytöstä lienevät osaltaan vaikuttaneet siihen, että kirjallisuustehtäviä vierastettiin. Toisaalta on osoitettavissa, että parhaita arvosanoja saaneissa ylioppilasaineissa ennen ylioppilaskoeuudistusta ei ole välttämättä käytetty lainkaan kirjallisuustieteellisiä käsitteitä (Rikama 2002, 15; Hinkkanen 1998, 29–30), vaikka oikeastaan jo vuoden 1994 opetussuunnitelma edellytti niiden käyttöä (LOPS 1994, 38). Rikaman (2002, 15) mukaan suoritus-ten tasoerot johtuvat ennen kaikkea ”tasoeroista kokelaiden kulttuurintuntemuksessa ja heidän koesuoritustensa kielellisessä jäsentyneisyydessä”, eivät kirjallisuustieteellisten käsitteiden hallitsemisesta. Vastakkaisiakin näkemyksiä on esitetty. Niissä korostetaan käsitteiden käytön merkitystä onnistuneen analyysin kirjoittamisessa:

Hyvän persoonallisen ilmaisutaidon, luotettavan erittelyn ja perusteltujen tulkintojen lisäksi kiitettävään kaunokirjallisuudesta kirjoittamiseen kuuluvat tyylikäs sitaattitekniikka ja parhaissa tapauksissa käsitteiden (kertoja, näkökulma, päähenkilöt, miljö, motiivi, symboli, metafora, teema, juoni, rakenne) jonkinlainen käyttö, jolla kirjoittaja osoittaa tietoisesti laativansa metatekstiä. (Kirstinä 1993, 117).

Opettajien esittämissä mielipiteissä uudistuneesta äidinkielen ylioppilaskokeesta ja erityisesti tekstitaidon kokeesta näkyy selvästi se, kuinka huolestuneita opettajat ovat niiden vaatimusten määrästä, joita oppilaalle asetetaan. Tekstitaidon kokeen tehtäviä pidetään aivan liian hankalina suhteessa siihen, mitä oppiaineen kurssien tuntimäärien ja opetussuunnitelman vaatimusten ehdoilla voidaan opettaa ja oppia (Jääskeläinen

8.3.2007). Koetta on kuitenkin kehitetty pitkään, ja kokeen kehittäjät ovat asettaneet sen tavoitteeksi aiempaa paremman vastaavuuden opetussuunnitelman kanssa:

Vuodesta 1995 alkaen äidinkielen kokeen tulokset ovat jatkuvasti heikentyneet. – – Merkit viittaavat siihen, että äidinkieli ei ole pysynyt säilyttämään lukiossa aikaisempia asemiaan. Tämä asettaa ilmeisen haasteen äidinkielen kokeelle: sitä tulee kehittää niin, että se nykyistä paremmin tukee kouluissa annettavaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja mittaa niiden tavoitteiden toteutumista, jotka on tiivistetty lukion opetussuunnitelmaan. (Koskela 2000b, 5.)

Moni äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja kuitenkin arvioi uudistettua ylioppilaskoetta opetussuunnitelman näkökulmasta melko kyynisesti:

– – keksittiin tämä tekstitaidon koe, joka on olevinaan eksaktimpi ja muka vastaa opetussuunnitelmaa, mutta joka sitten kuitenkin hämärrytetään näennäisellä vapaamuotoisuudella ja epämääräisillä, harhaanjohtavilla tehtävänannoilla, puhumattakaan arviointiin liittyvistä ongelmista (Jääskeläinen 22.9.2007).

Suurin ongelma näyttääkin opettajien kommenttien perusteella olevan se, että opetussuunnitelman pakollisten kurssien ja tekstitaidon kokeen vastaavuus on heikko (esim. Haapamäki-Niemi 22.9.2007). Tekstitaidon kokeen tehtävänannot eivät opettajien mukaan kovin hyvin vastaa opetussuunnitelmaa. Ylioppilaskokeen kuitenkin pitäisi mitata monipuolisesti lukion opetussuunnitelmassa asetettuja koulutuksen tavoitteita (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 87). Monen opettajan mielestä tekstitaidon ylioppilaskokeen tehtävänannot ovat vaatimuksiltaan lähes yliopistotasoa eli muistuttavat yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden opintojen sisältöjä ja tavoitteita (Jääskeläinen 8.3.2007).

Moni opettaja oli myös sitä mieltä, että uusi tekstitaidon koe määrää liikaa opetuksen suuntaa (Pulkkinen 28.8.2007) ja vaikuttaa siksi negatiivisesti koko opetukseen: ”– –ainakin omassa opetuksessani oli vähän liikaa vastaustekstien urheiluvallennusta ilmassa. En minä sellaiseksi halua äidinkielen opetuksen muuttuvan” (Haapamäki-Niemi 24.5.2007). Useissa opettajien kommentteissa näkyy samankaltainen pelko opetuksen näivettymisestä yhden asian ympärille: ”– herra paratkoon – alamme todella opettaa koetta, emme elämässä tarvittavia taitoja varten” (Jääskeläinen 25.9.2007).

Oppisisältöjen kertaamisesta ja syventämisestä ei monenkaan opettajan mielestä ole hyötyä tekstitaidon ylioppilaskokeessa, koska näyttää olevan mahdotonta arvioida, min-kälaisia tehtävänantoja tai mitä tekstianalyysin käsitteitä ylioppilaskokeessa mahdollisesti on: ”– – tulee stressi, kun oppisisältöjen kertaamisen ja syventämisen sijaan täytyisi arvailla, kuinka oppilaita tähän kokeeseen voisi valmistella” (Jääskeläinen 22.3.2007; Kärki 25.9.2007). Opettajat arvioivat, ettei opetussuunnitelman mukainen opetuskaan valmista oppilaita loppukokeeseen vaan sitä varten täytyisi opettaa jotain aivan muuta: ”Itselleni tuli tekstitaidon kokeen jälkeen sellainen olo, että oppilaani eivät tainneet juuri hyötyä tekstitaidon kurssin käymisestä” (Kärki 25.9.2007).

Oppilaiden mielipiteitä tekstitaidon kokeesta ei vielä ole kartoitettu järjestelmällisesti, mutta todennäköisesti heidän joukostaan löytyy sekä kokeen kannattajia että sen vastustajia. Kokeesta on vasta muutamalla ikäluokalla kokemusta. ”En epäile, että tekstitaitojen painotus äidinkielen opetuksessa olisi vähentänyt kirjojen elämyksellistä lukemista kouluissa”, toteaa lukiolainen (Rikaniemi 2008, 48), ja toinen, ylioppilaaksi jo kirjoittanut sanoo: ”Tekstitaidon suhde kaunokirjalliseen tekstiin on ikävä: ainoastaan kirjailijan käyttämien piilomerkitysten ja vaikutuskeinojen etsimiseen keskittyvä lukija kadottaa pahimmassa tapauksessa tekstin kaunokirjalliset piirteet – –” (Korhonen 2008, 48). Opettaja puolestaan kiteyttää: ” – – seuraus tekstitaidon kokeesta voi olla, että kaunokirjallisuudesta on vaarassa tulla pelkkiä tekstejä tekstien joukossa. – – oppilaiden lukuinto ja kiinnostus kirjallisuutta kohtaan nousevat oppitunneilla esitellyistä kirjoista ja käydyistä kirjallisuuskusteluista – –” (Arvilommi 2008, 47).

Periaatteessa tekstitaidon koetta pidetään kuitenkin hyvänä uudistuksena, mutta ongelmaksi koetaan nimenomaan opetussuunnitelman pakollisten kurssien ja tekstitaidon kokeen vaatimustason välinen kuilu. Äidinkielen opettajain liiton puheenjohtaja Mervi Murto kommentoi osuvasti: ”Totta puhuitte – – , että parhaita tuloksia ei mikään taivaallinenkaan kurssiemme opettaminen takaa, ei välttämättä edes hyvälle oppilaille” (Murto 27.9.2007).

Opetusneuvos Pirjo Sinko on pohtinut uudistetun ylioppilaskokeen tulevaisuudennäkymiä ja todennut. ”On kiinnostavaa miettiä, kuinka pitkälle tämä uusi koasetelma kantaa” (Sinko 2008, 149). Tämän tutkimuksen perusteella vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmassa mainittujen proosa-analyysin käsitteiden *kertoja*, *näkökulma*, *motiivi*, *aihe* ja *teema* opettaminen oppikirjoissa ja *kertoja*-käsitteen käyttö tekstitaidon kokeessa eivät ole onnistuneet parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi tutkimustuloksen voi päätellä ennakoivan sitä, ettei myöskään opetussuunnitelmassa mainittujen kirjallisuustieteellisten käsitteiden *aika*, *henkilö* ja *miljö* opettaminen oppikirjoissa ole yhtään ongelmattomampaa. Tämän perusteella voidaan näin ollen olettaa, että kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen ja käyttö ylioppilaskokeessa tulee tuottamaan päänvaivaa tulevaisuudessakin, mikäli ei yhteisesti sovita, mitä kaikkia käsitteitä oppilaan on hallittava.

Sekä opetussuunnitelman että ylioppilaskokeen kehittäminen edellyttävätkin jatkuvaa opetuksen ja arvioinnin sekä oppiaineen sisällön tutkimusta. Yliopistojen ja koulun yhteistyön merkitys on suuri niin ylioppilastutkimuksen kuin koko kouluopetuksen kannalta (ks. Murto 1989, 3).

8.1.2 Oppikirjojen ongelmat kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettajana

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetus oppikirjoissa ei tämän tutkimuksen tulosten perusteella ole pedagogisesti mielekäästä, koska käsitteenoppimisen prosessiluonnetta ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden määrittelyn problematiikkaa ei niissä ole otettu huomioon. Esimerkiksi käsitteitä *kertoja*, *kerronta* ja *motiivi* runsaslukuisine alakäsitteineen opetetaan oppikirjoissa niin monella tavalla, että kyseisten käsitteiden mahdollinen käyttö tulevissa tekstitaidon ylioppilaskokeissa tulee väistämättä aiheuttamaan ongelmia niin oppilaille, opettajille kuin sensoreillekin.

Oppikirjoissa ei tuoda tarpeeksi selvästi esille arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden eroa. Mikäli oppilaat oppivat jonkin käsitteen merkityksen ja käytön väärin, on tuon käsityksen muuttaminen hankalaa, koska luonteeltaan opitut käsitteet ovat sitkeitä: niiden käyttö on systemaattista, johdonmukaista ja toistuvaa kontekstista riippumatta (Chi, Slotta & Leeuw 1994, 35–36).

Ongelma 1: Käsitteenopettamisprosessi ei toteudu oppikirjoissa

Yhteenvedon voi sanoa, että tässä tutkimuksessa mukana olleissa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kirjallisuustieteelliset käsitteet jäävät lähes pääsääntöisesti määrittelyn tasolle. Käsitteisällön rakentamista ei oppikirjoissa juurikaan ole. Tehtävään eivät syvennä käsitteen ymmärtämistä eivätkä opeta kunnolla käsitteiden soveltamista. Käsitteenoppimisen prosessiluonne ei siis näy oppikirjoissa. Oppikirjojen tarkastelu osoittaa, että kirjallisuustieteelliset käsitteet määritellään useimmiten epämääräisesti ja jopa virheellisesti eikä niitä varsinaisesti opeteta. Novellista kirjoittavallekin annetaan (ironisesti?) ohjeeksi: ”*Käsitteitä tarpeen mukaan*” (ÄJKH, 62). Oppikirjojen pedagogiikka takeltelee, koska niissä ei ole tiedostettu, että käsitteen oppiminen ei tapahdu pelkän käsitteen määrittelyn avulla.

Vygotskin ja Aebelin mukaan käsitteen rakentumisen monivaiheinen prosessi on edellytyksenä käsitteen syvälliselle ymmärtämiselle ja oppimiselle. Oppi- ja harjoituskirjoissa olisi huolehdittava siitä, että käsitteen muodostamisen lisäksi käsitteen ymmärtämistä syvennettäisiin ja oppilaalle tarjottaisiin mahdollisuuksia soveltaa oppimaansa ja näin varmistua käsitteen täydellisestä hallitsemisesta (Aebli 1991, 291–294, Stefanou, Perencevich, Di Cintio & Turner 2004, 97). Oppikirjoihin ei ole sisäänrakennettu oppimisprosessin mahdollistavia opetuskokonaisuuksia, joiden avulla kirjallisuustieteellisten käsitteiden oppiminen muistuttaisi Aebelin (1991, 301–392) neliportaisen mallin mukaista etenemistä ongelmia ratkaisevasta konstruoinnista käsitteen syventämisen, harjoittelun ja kertauksen kautta käsitteen soveltamiseen.

Koska käsitteiden määrittely oppikirjoissa on epätasallista eikä opettavien käsitteiden asema käsittejärjestelmässä ole selvä, ei havainnollistaminenkaan syvennä ja lujita opittavia käsitteitä eikä käsitteenoppimisprosessi toteudu ideaalisti. Käsitteen sisäistäminen edellyttäisi niin toistoa kuin käsitteen merkitykseen ja käyttöön ohjaavia harjoitustehtäviäkin, joita ei oppikirjoissa juurikaan ole. Käsitteitä pitää kuitenkin oppikirjojen tehtävissä osata soveltaa, vaikka oppikirja ei ole syventänyt tai lujittanut opeltavia käsitteitä harjoitusten tai esimerkkien avulla.

Oppikirjoille onkin perinteisesti ollut tyypillistä se, että oppiaineiden kokonaisuudet on paloitetu osiin ja asiat kuvataan ainesosa ainesosalta (Säljö 2001, 218). Oppikirjalla on aivan oma viestintämuotonsa (mts. 221), ja sitä on sanottu ”laitostuneisiin käsityksiin perustuvaksi tekstilajiksi” (mts. 220), mikä tuntuu pitävän paikkansa myös kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisessa. Oppiminen tapahtuu tietynlaisessa kontekstissa, kun käytössä on oppikirja: asiasisältö on abstrakti, oppikirjan esitystapa on abstrakti, ja oppiminen oppikirjan avulla tapahtuu oppikirjan diskurssin ehdoilla. Tosiasia on, etteivät oppilaat ole oppikirjatekstien kaltaisten tekstien kanssa tekemisissä muussa yhteydessä

kuin kouluopetuksessa (mts. 221). Oppilaan ymmärtämis- ja oppimisvaikeudet voivat näin ollen johtua oppikirjasta tekstilajina, eivätkä hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan tai kognitiivisista kyvyistään (mts. 218–221; Clewell & Clifton 1983).

Ongelma 2: Kirjallisuustieteellisten käsitteiden määrittely epämääräistä

Käsitteiden runsaus ja niiden määrittelyn epätäsmällisyys lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa aiheuttaa sen, että käsitteitä on vaikea oppia eikä niistä muodostu mielekkäitä käsitejärjestelmiä. Oppikirjojen kirjallisuustieteellisten käsitteiden määrittelymien laadinnassa tavoitellaan tieteellistä täsmällisyyttä mutta samalla oppikirjamaista niukkuutta ja kattavuutta, jolloin käsite ikään kuin tukehtuu näiden vaatimusten ristipaineessa. Tieteellisiä käsitteitä ei oppikirjoissa ymmärretä ”mutkikkaiksi ja aidoiksi ajatteluakteiksi”, joiden hallinta edellyttää ajattelun nousemista korkeammalle tasolle (Vygotski 1982 (1931), 153–154).

Silmiinpistävä piirre oppikirjoissa on myös se, että kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opetetaan irrallaan kokonaisuudesta. Ne on lähes satunnaisesti otettu käyttöön eri kirjallisuudentutkimuksen suuntauksista eikä opettajien käsitteiden välisiä suhteita eikä taustateorioita selvitetä millään tavoin, vaikka käsitteiden käytön motivoiva järjestelmä syntyy nimenomaan käsitteiden välisistä, loogisesti rakentuvista suhteista. Käsitteet opetetaan oppikirjoissa jähmettyneinä ja irrallisina *terminus technicusina*, automaattisina yksikköinä, ja ne näyttävät näin määriteltyinä ja opetettuina ongelmattomilta. Tämän seurauksena kirjallisuustieteellisistä käsitteistä tulee ”ensyklopedista rihkamaa” – ilmaus, jota Saarimaa käytti jo 1930-luvulla kritisoidessaan kirjallisuudenhistorian opettamista sen keskittyessä liiaksi nimiin ja vuosilukuihin (Saarimaa 1939, 208).

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamista ja oppimista vaikeuttaa lisäksi käsitteiden monitulkintaisuus. Jo lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden 3. kurssia varten luettelemat proosa-analyysin käsitteet *kertoja*, *näkökulma*, *motiivi*, *aihe* ja *teema* osoittautuvat tämän tutkimuksen mukaan kirjallisuustieteellisesti hankaliksi käsitteiksi, samoin kuin oppikirjojen käyttämä käsite *kerronta*, koska oppikirjoissa ei kerrota käsitteiden määrittelyyn liittyviä ongelmia kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta. Esimerkiksi *kerronta*-käsitteeseen yhdistetyn *suora kerronta*-käsitteen ja siihen läheisesti liittyvien käsitteiden *suora esitys* ja *vapaa epäsuora kerronta* opettamisen oppikirjoissa voi vygotiskilaisittain nimetä *partisipaatioksi*, eli käsitteiden välillä voidaan nähdä mielekäs yhteys, vaikkakin käsitteellisen ajattelun kannalta kyseisten käsitteiden väliset yhteydet ovat oppikirjoissa epäloogisesti rakentuneita (ks. alaluku 5.3). Käsitteiden epämääräisyys aiheuttaa väistämättä opettamisen ja oppimisen ongelmia (ks. Carey 1991).

Ongelma 3: Arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden välistä eroa ei tiedosteta

Tieteellisten käsitteiden oppiminen on paitsi vaativa, myös aikaa vievä prosessi, koska oppilaalla on vygotiskilaisittain ajatellen oltava mahdollisuus käsitteen rakentamiseen ja ymmärtämiseen selittämällä tieteellisiä käsitteitä arkikäsitteiden avulla: ”The process

of weaving together scientific and everyday concepts is lengthy and demanding and may require longer immersion than can be provided in classroom settings” (Panofsky, John-Steiner & Blackwell 1990, 265). Opetuksen näkökulmasta ilmiö vastaa Gunningin käsitteenoppimisteorian mukaista käsitteen ”kääntämistaitoa” (ks. Gunning 1978), eli kykyä kääntää tieteellinen käsite ymmärrettävään muotoon, arkikielen käsitteeksi. ”Käsitteen kääntämistaidon” pitäisi siis olla osa opettajan ammattitaitoa. Kirjallisuudentutkimuksen ja kouluopetuksen niveltämisessä on kysymys nimenomaan opettajan taidosta soveltaa tieteellistä tietoa opetuksessaan (Kirstinä 2004).

Tieteellisiä käsitteitä opiskellessa ongelmia aiheuttaa erityisesti se, että oppilaat pyrkivät selittämään tieteellisiä käsitteitä oman arkikokemuksensa varassa, koska heillä ei ole tietoa kyseisen tietealan sopimuksista ja käsitteistöstä. Heiltä puuttuu kyseisten käsitteiden ymmärtämiseen tarvittavaa taustatietoa. Jos oppilaat tieteellisiä käsitteitä opitellessaan mieltävät ne arkikielen käsitteiksi käsitteiden samankaltaisuuden takia, kyse ei enää ole tieteellisten käsitteiden hallitsemisesta, vaan oppilas käyttää tieteellisen käsitteen tilalla oman ymmärryksensä mukaista arkikäsitettä, joka poikkeaa olennaisesti oppimisen kohteena olevan tieteellisen käsitteen olemuksesta. Tällöin tapahtuu väistämättä myös kyseisen tieteellisen käsitteen väärinoppimista, tai käsitteen oppiminen joka tapauksessa vaikeutuu. Ilmiössä on kysymys käsitesekaannuksesta eli siitä, että oppilas käyttää virheellisesti opetettua käsitettä eikä tiedosta käsitteen teoreettista taustaa. (Chi & Roscoe 2002, 3.)

Oppikirjoissa kyllä pyritään luomaan tieteellisyyden vaikutelmaa esittelemällä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä ikään kuin normatiivisina analyysikäsitteinä, mutta niiden määrittelyssä liu’utaan usein arkikäsitteiden kategoriaan. Esimerkiksi käsitteet *kaikkietävä kertoja*, *epäluotettava kertoja*, *eläytyvä kertoja* ja *näkyvä tai näkymätön kertoja* osoittautuivat sekä oppikirjoissa että tässä tutkimuksessa aineistona olleissa ylioppilaskokelaiden tekstitaidon kokeen vastauksenteissa lähes pääsääntöisesti arkikielen käsitteiksi. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden adjektiiviset kuvailumääritteet näyttävätkin olevan yksi syy siihen, että käsitteiden käyttö ei ole kouluopetuksessa teoreettisesti jäsentynyttä. Kyseiset käsitteet ovat vygotskilaisittain nimettynä myös *pseudokäsitteitä*, koska luonteensa vuoksi niiden käyttö sopivassa yhteydessä antaa vaikutelman kyseisen käsitteen hallitsemisesta, vaikkei näin olisikaan.

Erityisen ongelmallinen oppikirjoissa opetetuista kirjallisuustieteellisistä käsitteistä kevään 2007 tekstitaidon kokeen näkökulmasta oli käsite *kaikkietävä kertoja*. Oppilaat käyttivät käsitettä arkikielen käsitteenä ja mielsivät *kaikkietävän kertojan* fiktiiviseksi, tarinaan osallistuvaksi henkilöahmoksi, joka on lähes kaiken tietävä. Näin tapahtui osittain oppikirjojen takia, koska niissä *kertojan* persoonaa ja persoonallisia ominaisuuksia erityisesti painotetaan tehtävänantojen kysymyksissä.

Samalla tavalla muut kirjallisuustieteelliset käsitteet, kuten esimerkiksi *kerronta*, *motiivi*, *aihe* ja *teema*, ovat oppilaille arkikäsitteitä, jolloin kyseisten käsitteiden käyttö kirjallisuustieteellisinä käsitteinä vaikeutuu, koska käsitteiden samanaikainen arkikielinen ja tieteellinen käyttö sekoittuvat oppilailla helposti. Mielenkiintoinen poikkeus tässä tutkimuksessa tarkasteltujen käsitteiden joukossa on käsite *näkökulma*, joka näyttää olevan merkitykseltään sama riippumatta siitä, käytetäänkö käsitettä kirjallisuustieteellisenä vai

arkikielen käsitteenä. Toisaalta *näkökulman* yhteydessä tai sen tilalla joissakin oppikirjoissa opetettua käsitettä *fokalisaatio* ei juuri näkynyt kevään 2007 ylioppilaskokelaiden vastausteksteissä, mikä kertonee siitä, että kyseisen käsitteen olemus kirjallisuustieteellisenä käsitteenä on liian monimutkainen kouluopetuksessa.

Olisikin otettava huomioon, että mielekäs kirjallisuustieteellisten käsitteiden eli metakielen oppiminen edellyttää metakognition hyödyntämistä opetusprosessissa, kuten jo Aebli (1991, 402) on todennut (myös Vygotski 1982 (1931), 160–170; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 221–233). Vygotskin (1982 (1931), 159) mukaan opetuksessa on tietoisesti tarkasteltava arkikäsitteiden ja opetettavien tieteellisten käsitteiden välistä suhdetta ja tieteellisiin käsitteisiin liittyvää ymmärtämisen haastetta, koska tieteellisillä käsitteillä ja arkikäsitteillä on erilainen suhde kohteisiinsa: tieteellisten käsitteiden ja arkikäsitteiden ero pitäisi opetuksessa tiedostaa. Näin toimimalla oppilaan *metakäsitteellistä tietoisuutta*, eli hänen tietoisuuttaan omista käsityksistään, voidaan opetuksessa hyödyntää mielekkäästi ja näin vaikuttaa samalla rakentavasti myös oppilaan motivaatioon (Vosniadou 1994; Vosniadou 2003; Vosniadou 2007, 4, 5, 8; ks. myös Chi & Roscoe 2002, 4–5).

Käsitteellisen muutoksen teoria käsitteenopetuksen ongelmien ratkaisijana?

Oppimisprosessissa oppilaan alustava käsitys asioista, hänen arkikokemuksensa, saattaa asettaa opetettavan tieteellisen käsitteen aluksi väärään käsitteekategoriaan, mikä estää tai vaikeuttaa kyseisen käsitteen oppimista. *Käsitteellisen muutoksen teoriassa* puhutaankin niin sanotuista *ontologisista kategorioista*, millä tarkoitetaan sitä, että tieteelliset käsitteet sijoittuvat usein erilaisiin ontologisiin kategorioihin kuin tarkasteltavana olevia ilmiöitä koskevat arkikäsitteemme. *Käsitteellisellä muutoksella* viitataan oppimisprosessiin, jossa siirrytään arkikäsitteille ominaisista uskomuksista ja käsityksistä asioiden olemuksesta kokonaan toisenlaisiin ontologisiin kategorioihin. (Chi 1992; Chi & Roscoe 2002, 4, 25; Chi, Slotta & de Leeuw 1994, 27–28.) Käsitteiden väärinoppimisessa on näin ollen kysymys virheellisestä kategorisoinnista ja käsitteellisessä muutoksessa käsitteiden ”uudelleenjärjestelystä” (Chi & Roscoe 2002, 4, 25).

Käsitteellisen muutoksen teorian ajatusta ontologisista kategorioista voi soveltaa myös kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetukseen siten, että tarkastellaan, millaisiin ontologisiin kategorioihin kirjallisuustieteelliset käsitteet arki ajattelussa sijoitetaan ja miten ne eroavat käsitteiden tieteellisistä ontologisista ominaisuuksista. Esimerkiksi *kertoja*-käsite viittaa arki ajattelussa henkilöön, joka kertoo jotakin eli toimii tavallaan ”kertojana”. Kirjallisuustieteellisenä käsitteenä *kertoja* kuuluu kuitenkin kokonaan toiseen ontologiseen kategoriaan kuin arkielämän ”kertoja”.

Kirjallisuustieteellisesti käsite *kertoja* on huomattavasti moniulotteisempi ja problemaattisempi kuin vastaava arkikielen käsite, vaikka *kertojan* käsite on myös kirjallisuustieteessä tietyllä tavalla ”henkilöitynyt” (Cohn 2006, 150). Käsite *kertoja* ei fiktiosta puhuttaessa aina viittaa kertojana toimivaan, arkielämän kertoja muistuttavaan henkilö hahmoon, vaan ”henkilöön”, jolla on kyky päästä kuvaamiensa henkilöiden tajuntaan, kyky tietää heidän ajatuksensa ja kyky katsoa maailmaa heidän silmiensä kautta. Tämä

”henkilö” tietää fiktion maailmassa kaiken, eli periaatteessa kyseisellä *kertojalla* on yliluonnollisia ominaisuuksia. Kirjallisuustieteellisesti *kertoja*-käsite on ontologiselta kategorialtaan täysin mielikuvituksellinen ja absurdi käsite verrattuna arkikieliseen synonyyminsa, erityisesti heterodiegeettisessä eli kaikkitietävässä, objektiivisessa ja ulkopuolisessa kerronnassa. (Mt.)

Kirjallisuudentutkijat ovat myös pohtineet, onko olemassa tekstejä ilman *kertojaa* tai pitäisikö puhua pelkästään *kerrontatekniikasta* käsitteen *kertoja* sijaan, koska esimerkiksi kysymys *kertojan* asemasta ja roolista dialogissa on problemaattinen. Käsitteitä tekstin ”ääni” tai ”puhujaa” onkin käytetty *kertoja*-käsitteen kiertoilmauksina ja yritetty näin välttää henkilöivän ja samalla kerronnan kaikkia ilmiöitä vääristävän *kertoja*-käsitteen käyttöä. Koska kaikesta huolimatta ”kertovilla lauseilla on aina puhujansa”, kuten Brian McHale (1987, 22) on todennut, eikä parempiakaan käsitteitä ole tarjolla, puolustaa käsite *kertoja* edelleen paikkaansa kirjallisuudentutkimuksessa. (Cohn 2006, 150–151; Genette 1988, 100–102.) *Kertoja*-käsitteen problemaattisuus aiheuttaa kuitenkin vääriä käsityksiä, kuten tämä tutkimus osoittaa (ks. luku 7.5.5).

Kouluopetuksessa *kertoja*-käsite näyttää rajoittuvan arkikieliseen merkitykseensä, mikä paljastui kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeessa kokelaiden vastausteksteistä. Merkille pantavaa on, että tehtävänannon kehotuksessa analysoida, millainen romaanikatkelman *kertoja* on, käsitettä *kertoja* on käytetty kirjallisuustieteellisesti ja kokeen arvostelu perustuu siihen, että kyseinen käsite on ontologiselta kategorialtaan kirjallisuustieteellinen käsite. Koska moni kokelas ei kuitenkaan ollut koulussa oppinut tarkastelemaan käsitettä *kertoja* kirjallisuustieteellisen ontologisen kategorian käsitteenä, että olisi ymmärtänyt kyseiseen käsitteeseen liittyvän teoreettisen problematiikan, tapahtui se, mitä tapahtui, eli useat kokelaat käyttivät vastausteksteissään käsitettä arkikielen käsitteenä ja tulkitsivat tehtävänannon käsitteen *kertoja* viittaavan fiktiivisessä todellisuudessa kertojana esiintyvään henkilöhahmoon Carl-Johan Holmiin. Kevään 2007 äidinkielen ylioppilaskokeen *kertoja*-analyysia edellyttäneeseen koetehtävään liittyneet ongelmat aiheutuivat näin ollen kirjallisuustieteellisten käsitteiden ja arkikielen käsitteiden ontologisten kategorioiden samankaltaisuudesta.

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden pinnallinen samankaltaisuus arkikielen käsitteiden kanssa antaisi toisaalta olettaa, että niiden opettaminen olisi ongelmatonta. Tämä on kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, mitä käsitteellisen muutoksen tutkimuksessa on osoitettu (Chi, Slotta & de Leeuw 1994, 35–36, 39). Käsitteiden tieteellisen merkityksen oppiminen on erityisen vaikeaa, jos ne on alun perin arkikäsitteiden perusteella sijoitettu väärään ontologiseen kategoriaan. Tämä näkyy tässä tutkimuksessa esimerkiksi analysoitujen oppikirjojen tendenssinä esittää arkitulkintoja ja analogioita tieteellisen käsitteen opettamisen yhteydessä.

Käsitteellinen muutos ei periaatteessa ole vaikea prosessi, mikäli käsite on helposti siirrettävissä ontologisesta kategoriasta toiseen. Tietoisuus käsitteen väärästä ontologisesta kategoriasta ja mahdollisuus sen siirtämiseen oikeaan kategoriaan edistää oppimista. Käsitteellinen muutos on kuitenkin mahdollista vain, jos oppilas ymmärtää, mihin ontologisen kategorian muutoksella pyritään ja mistä siinä kyseisen käsitteen oppimisen

yhteydessä on kysymys. (Chi & Roscoe 2002, 3–4, 25.) Käsitteellinen muutos edellyttääkin metakognitiivista ajattelua.

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden ja arkikielen käsitteiden ontologisten kategorioiden samankaltaisuus vaikeuttaa oppilaiden käsitteellistä muutosta myös siksi, että kirjallisuustieteessä operoidaan kielellä, lingvistisellä materiaalilla, samoin kuin kirjallisuudessakin, jossa kielen avulla luodaan mimeettisesti kuvaa todellisesta elämästä. Todellisuus, kirjallisuustiede ja fiktio ontologisine käsittekatgorioineen sekoittuvat kirjallisuudenopetuksessa kielen takia, koska kaikki käyttävät samaa kieltä, vaikka jokin tietty käsite onkin toisessa ontologisessa kategoriassa *metakäsite*.

Käsitteellinen muutos voi tapahtua myös tavallaan toiseen suuntaan oppilaan opetellessa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista: oppilas ”korjaa” oppimaansa arkikielen käsitteen merkitystä oppikirjan käsitteenopetuksen perusteella. Tämän tutkimuksen käsitteistä esimerkiksi käsite *minäkertoja* välittyy oppilaalle oppikirjan opetuksen perusteella käsitteenä, joka on täysin identtinen käsite kyseisen arkikielen käsitteen kanssa. Koska oppikirjojen määritelmässä *minäkertojan* käsitteeseen kuitenkin liitetään *epäluotettavan kertojan* ominaisuus, saattaa oppilaan tiedonrakenteissa tapahtua käsitteellinen muutos: oppilas liittää oppimansa perusteella epäluotettavuuden myös todellisen elämän ”minäkertojiin”.

Oppikirjat kirjallisuustieteellisen tiedon siirtäjinä

Oppikirjoissa on selvästi nähtävissä, miten voimakkaasti kirjallisuustiede on vaikuttanut kouluopetukseen. Oppikirjat hyödyntävät kirjallisuustieteellisten lähdeostosten esimerkkejä, samankaltaista esitystapaa ja jopa samoja sana- ja lausemuotoja esitellessään teoria-suuntauksia opetusteksteissään. Niissä ei kuitenkaan ole tarpeeksi pohdittu pedagogisia ratkaisuja eikä toteutettu opetusta käsitteenoppimisprosessin näkökulmasta. Suuri ongelma on lisäksi se, että oppikirjat opettavat vain osittain samoja käsitteitä.

Oppikirjoissa näkyy selvästi se, ettei niissä edes pyritä rakentamaan mielekäästä ja kokonaisvaltaista käsiteparadigmaa tekstianalyysin avuksi. Mielenkiintoinen havainto on, ettei missään oppikirjassa ole esitetty kirjallisuustieteellisiä käsitteitä käsittekartan avulla, vaikka käsittekartta on yleensä yksi käytetyimmistä metodeista käsitteitä opettaessa (Uusikylä & Atjonen 2000, 74). Käsittekartan avulla voi hahmottaa oppimaansa, arvioida edistymistään ja seurata omaa ajatteluaan sekä käsitteiden välisten suhteiden rakentumista ja kokonaisuuksien hahmottumista (Enkenberg 2002, 314). Tutkituissa oppikirjoissa käsitteistä ei rakennu käsitejärjestelmiä eivätkä käsitteiden väliset suhteet ole selviä, koska käsitteet ovat siirtyneet kouluopetukseen eri kirjallisuusteorioista, jolloin niistä ei rakennu loogista kokonaisuutta eikä merkitysjärjestelmää. Käsittekarttoja ei oppikirjoissa hyödynnetä myöskään yksittäisen tieteellisen käsitteen rakenteen ja järjestelmäluonteen selvittämisessä.

Perehtyminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen sisältöihin ja pedagogisiin ratkaisuihin sekä niiden tapaan opettaa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä ja niiden hyödyntämistä tekstianalyysissa auttaa ymmärtämään oppilaiden ahdistusta ana-

lyysitehtävien äärellä. Käsitteiden opetus ei ole järjestelmällistä eikä loogista, vaikka opetuksessa todennäköisesti pyritäänkin toteuttamaan erilaisia kirjallisuuden lukija- ja tulkintalähtökohtia, kuten lukion opetussuunnitelmassa todetaan (LOPS 2003, 34). Oppikirjojen perusteella oppilaille saattaa myös jäädä epäselväksi, mihin käsitteitä ylipäätään tarvitaan.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella nykyisten lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen opetustekstien sisältö ja tehtävien tarkoitus kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisessa saattavat jäädä oppilaille täysin hämäräksi, sillä ne eivät ota huomioon käsitteenoppimisen prosessiluonnetta, käsitteenmäärittelyn problematiikkaa ja arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden välistä eroa. Näin ollen oppikirjat eivät sovellu ideaaliin, itseohjautuvaan opiskeluun vaan edellyttävät ehdottomasti opettajaajoista opetusta (ks. Julkunen 1988, 104). Oppikirja on kuitenkin oppimateriaali, jonka pitäisi olla luotettava ”opettaja” ja jota oppilaan pitäisi periaatteessa voida tutkia itsenäisesti omassa tahdissaan. Suuri vastuu opetuksesta onkin oppikirjojen kustantajilla ja oppikirjailijoilla.

Olisi otettava huomioon myös se, että toisinaan oppilas joutuu olosuhteiden pakosta turvautumaan pelkästään oppikirjan tarjoamaan opetukseen ilman pätevää opettajaa. Tämä korostaa entisestään oppikirjan merkitystä ja vastuuta kirjallisuudenopettajana. Se, että tässä tutkimuksessa on pystytty osoittamaan oppikirjojen pedagogisia puutteita ja ongelmia, ennakoit, että samankaltaista problematiikkaa esiintyy myös suuren suosion saavuttaneessa ja jatkuvasti laajenevassa digitaalisessa verkko-opetuksessa, koska siinäkin tiedonvälitys rakentuu edelleen pääosin kirjoitetulle tekstille ja mahdollisuus dialogiin opettajan kanssa opetustekstin epäselvistä ongelmakohtista on usein huomattavasti rajoittuneempaa kuin oppikirjan käyttäjällä opetustilanteessa.

Kirjallisuudenopetus oppikirjoissa siten, että myös kirjallisuustieteellisten käsitteiden määrittely ja käyttö olisi järkevää ja perusteltua, on kieltämättä vaikeaa. Oppimateriaaleja lienee kuitenkin mahdollista laatia siten, että niissä olisi oppilaskeskeisiä, toiminnallisia opetusmuotoja edellyttäviä tehtäviä, jotka kehittävät opetusta toivottuun suuntaan (Uusikylä & Atjonen 2000, 143). Yhteinen sopimus kouluopetuksessa käytettävistä kirjallisuustieteellisistä käsitteistä ohjaisi oppikirjojen tekijöitä yhtenäisiin ratkaisuihin siitä, mitä ja miten opetetaan. Mikäli yhteistä sopimusta ei ole, oppikirjat määrittelevät käsitteitä eri tavoin ja opettavat lisäksi eri käsitteitä, mikä ei oppilaiden kannalta ole oikeudenmukaista.

8.2 Tarvitaanko opetuksessa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä?

Jos kirjallisuustieteellisiä käsitteitä on pakko opettaa koulussa siksi, että ne mainitaan opetussuunnitelmassa ja tekstitaidon kokeen arvosteluohjeissa ylempiä pistemääriä saavilta vastauksilta odotetaan käsitteiden käyttöä, on päätettävä, voidaanko tehdä sopimus siitä, mitä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä kouluopetuksessa käytetään. Koska kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen oppikirjoissa on vaikeaa ja koska käsitteiden käyttäminen on ongelmallista myös ylioppilaskokeessa, voidaan myös pohtia, olisiko

mahdollista hylätä kirjallisuustieteelliset käsitteet kokonaan tai riittäisikö esimerkiksi pelkkä kielitieteen käsitteistö tekstianalyysin välineeksi kouluopetuksessa.

8.2.1 Kirjallisuustieteen ja kouluopetuksen suhde

Positiivista kirjallisuudentutkimuksen vaikutuksessa kouluopetukseen on nykytilannetta ajatellen se, että narratologisen tarkastelutavan myötä tekstianalyysitaidot ovat selvästi nousseet opetuksen keskiöön. Rimmon-Kenanin *Kertomuksen poetiikalla* on ollut lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle paljon annettavaa, ”sen perusta ei ole pettänyt”, kuten Kirstinä (1992a, 49) on todennut. Narratologiaa onkin kehitelty 1960-luvulta alkaen, ja se uudistuu jatkuvasti. Vahvuutensa tieteellisenä lähestymistapana se on osoittanut levittäytymällä muillekin tieteenaloille (mt.; ks. myös Vainikkala 2.2.2008).

Negatiivisesti narratologian vaikutus näkyy kuitenkin siinä, että koska narratologia ei suinkaan ole mikään yhtenäinen teoria-ala tai tutkimuskenttä (Miettinen 2005, 102), ovat sen käsitteet siirtyneet oppikirjoihin usein kritiikittä: niissä ei ole otettu huomioon käsitteen määrittelyyn ja epistemologiaan liittyvää problematiikkaa. Narratologiassa pyrkimys määritellä yleispäteviä kertomuspoeettisia käsitteitä kertovan struktuurin analyysin välineiksi irrallaan kontekstista on tunnetusti altis vääristymille ja sekaannuksille (Saariluoma 1987, 123).

Syynä koulujen kirjallisuudenopetuksen ja kirjallisuustieteen problemaattiseen suhteeseen voikin pitää sitä, ettei koulujen kirjallisuudenopetuksen lähtökohdaksi ole olemassa mitään kirjallisuudentutkimuksen perusteoriaa, joka olisi yleisesti ja yhteisesti hyväksytty (Rikama 2002, 15). Tämän tutkimuksen perusteella näyttää kuitenkin vääjäämättömästi siltä, että kouluopetusta varten on pystyttävä tekemän sopimus siitä, mitä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opetuksessa käytetään ja miten käsitteet määritellään. Kyseiseen sopimukseen voisivat tarvittaessa vedota oppikirjojen tekijät, opettajat, ylioppilastutkintolautakunta ja sensorit. Tuo sopimus olisi myös tae oppilaan oikeudenmukaiselle kohtelulle ylioppilaskokeen arvioinnissa.

Mihin käsitteitä tarvitaan?

Käsitteiden käyttämisestä tulee oppikirjojen epämääräisen opetuksen takia oppilaalle helposti niin iso ongelma, että tärkein unohtuu: hän ei tiedä, mihin kirjallisuustieteellisiä käsitteitä tarvitaan. Puutteellisesti opettettujen kirjallisuustieteellisten käsitteiden orjuuttamalta oppilaalta ”unohtuu kysymys, miten ja miksi teema on esitetty” (Kirstinä 2004, 11). Käsitteet eivät saisi olla kouluopetuksessa itsetarkoitus, vaan niiden pitäisi olla ikään kuin välineitä, joiden avulla voi kuvata lukemaansa tekstiä ja puhua siitä, mitä tekstistä löytyy (Kirstinä 1993, 118). Pahimmillaan kirjallisuustieteellisten käsitteiden käytön vaatimus johtaa siihen, että kirjallisuudesta kirjoitetaan persoonattomasti ja tekstejä ”lähiluetaan” kurinalaisesti ja luovuutta kaventavasti (ks. Goodwyn & Findlay 2002, 232).

Käsitteiden opettamisessa tulee muistaa, että käsitteiden tarkoitus on toimia työkaluina analyysia tehdessä, eivätkä ne suinkaan saisi olla taakka tai rasite. Kirjallisuustie-

teelliset käsitteet saattavat kuitenkin johtaa oppilaan irrallisiin havaintoihin, ja häneltä unohtuu se tosiasia, että fiktiivisessä tekstissä kaikki liittyy kaikkeen:

Tulkinta on onnistunut, jos kirjoittaja pystyy perustelevaan sen – – yksityiskohdista tekemillään havainnoilla ja tarjoamaan yhtenäisen ja johdonmukaisen näkemyksen – –. Tällöin tulkinta todella valaisee – – auttaa muitakin lukijoita näkemään – – ja ymmärtämään paremmin – – viestiä. (Rikama 1987, 147.)

Kaunokirjallisesta tekstistä voidaan siis tarkastella eri asioita – *kerrontatekniikkaa, aihetta, juonta, henkilöitä, tapahtumapaikkaa, aikaa, motiiveja, teemoja* jne. – mutta irrallisista havainnoista on pystyttävä poimimaan kokonaisuuden kannalta keskeiset asiat. Niistä on rakennettava mielekäs tulkinta, ehyt teksti, joka nimenomaan auttaa muita lukijoita ymmärtämään, miten tulkinta on syntynyt.

Paradoksaalista onkin, että parhaimmat kirjallisuudesta kirjoitetut mallianalyysit ovat useimmiten ehyitä ja ansiokkaita tekstejä, vaikka niissä ei käytetäkään kirjallisuustieteellisiä käsitteitä. Periaatteessa kirjallisuudesta kirjoittamisen idea onkin yksinkertainen:

Yhteisenä vaatimuksena – – on, että kirjoittajan on pystyttävä sanomaan jotain olennaista – –, valaisemaan – – sisältöä niin, että tapa, jolla hän on tuon sisällön ymmärtänyt, paljastuu hänen aineestaan. Tällainen – – valaiseminen on – – erittelemistä ja tulkitsemista, ja se onnistuu, jos kirjoittaja lukee – – tarkasti ja käyttää havainto- ja päättelykykyään. (Rikama 1987, 145–146.)

Kun oppilas opetussuunnitelman, oppikirjojen ja opetuksen takia mahdollisesti sotkeutuu ajattelussaan käsittämättömiin kirjallisuustieteellisiin käsitteisiin ja jää niiden orjaksi, kirjallisuuden analysoimisesta tulee ongelma.

Mitä käsitteitä kouluopetukseen?

Kiinnostava kysymys kaiken tämän jälkeen on, minkä kirjallisuudentutkimuksen suuntauksen käsitteistöä kouluopetuksessa sitten voisi käyttää. Terry Eagleton (1997, 240) on todennut, että ”puhdas kirjallisuusteoria on akateeminen myytti” ja että yritykset yhdistellä eri teorioita yhtenäiseksi näkemykseksi johtaisivat ”todennäköisemmin hermoromahdukseen kuin loisteliaaseen tieteelliseen uraan” (mts. 243), koska kirjallisuudentutkijat rakentavat jatkuvasti teorioita ja esittelevät käsitteitä, joilla lukijayhteisöt voivat operoida keskustellessaan kirjallisuudesta. Tämän voi tulkita tarkoittavan myös sitä, että tuskin koskaan päästään yksimielisyyteen siitäkään, mitä käsitteitä lukiodien kirjallisuudenopetuksessa tulisi käyttää ja mitä ei. Toisaalta kouluopetuksessa voisi olla selvästi määritelty oma käsitteistönsä, koulun ”kirjallisuuteoria”, joka mahdollistaisi kirjallisuustieteellisten käsitteiden merkityksen ymmärtämisen, mutta myös niiden kyseenalaistamisen. Kouluopetuksen oma peruskäsitteistö olisi myös hyvä lähtökohta uusien käsitteiden oppimiselle myöhemmässä vaiheessa, esimerkiksi yliopistossa.

Kirjallisuudentutkimuksen jatkuvaa uudistumista ja käsitteistön kehittymistä ei pitäisi nähdä ylitsepääsemättömänä ongelmana tai uhkana vaan mahdollisuutena, myös kouluopetuksessa:

Nämä käsitteelliset systeemit johtavat – – uusiin tulkintoihin, joita puolestaan ohjaavat uudet kaunokirjalliset tekstit, eikä tällä prosessilla ole – – ”loppua” – – teorian ja käytännön vuorovaikutus takaa sen, että systeemi myös jatkuvasti korjaa itseään (Tammi 1985, 26–27).

Eagleton kehottaa meitä ennemminkin nauttimaan vapaudestamme ja omaksumaan ”ekumeenisen asenteen” sen sijaan, että olisimme koko ajan huolestuneita ”kirjallisuudentutkimuksen metodologisen ykseyden puutteesta” (Eagleton 1997, 247).

Eagletonin esittämät ajatukset ovat varteenotettavia myös puhuttaessa kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisesta koulussa. Hänen näkemyksensä kirjallisuudesta puhumisen kielen eli metakielen opetuksesta ja oppimisesta on jyrkkä ja yksiselitteinen:

Opiskelijoilta vaaditaan vain sitä, että he käyttävät tietynlaista kieltä hyväksyttävällä tavalla. – – opetetaan, kuulustellaan ja palkitaan vain tätä oikeaa puhe- ja kirjoitustapaa, ei omaa ajattelua – –. Kirjallisuusteoreetikot, kriitikot ja opettajat eivät siis ole niinkään opin jakajia kuin diskurssin vartijoita. Heidän tehtävänsä on säilyttää tämä diskurssi, edistää ja tarvittaessa työstää sitä, puolustaa sitä muilta diskurssimuodoilta, vihkiä vasta-alkajat sen salaisuuksiin ja määrillä koska he hallitsevat sen riittävän hyvin. (Eagleton 1997, 247.)

Eagleton nimittää kirjallisuusteoreetikkoja, kriitikoita ja opettajia negatiivisesti ”diskurssin vartijoiksi” ja haastaa näin pohtimaan, mikä koulujen kirjallisuudenopetuksessa on loppujen lopuksi tärkeintä.

Eagletonin kuvaamia havaintoja opetuksen oppilaille asettamista negatiivisista, omaa ajattelua kaventavista vaatimuksista on Goodwynin ja Findlayn (2002, 232–233) mukaan nähtävissä englantilaisessa koulujen kirjallisuudenopetuksessa, jossa tavoitteena on usein opettaa oppilaat puhumaan, kirjoittamaan ja ajattelemaan kirjallisuudesta tiukasti rajattujen normien mukaan, akateemisesti, ja selviämään kansallisista tai muista päätökkeistä kunniallisesti. Siksi opettaja suunnittelee opetuksen normien mukaan siten, että arvioinnin kannalta päädytään mahdollisimman optimaaliseen ratkaisuun. Oppilaan tehtävä on toimia vallitsevien koulun kirjallisuudenopetukselle asetettujen akateemisten tavoitteiden näkökulmasta ”oikein”, tekemättä virheitä kirjallisuustieteellisesti ajatellen. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja on luokan ainoa asiantuntija. Hän korostaa kirjallisuuden merkitystä kulttuuriperintönä ja huolehtii akateemisen tiedon siirtämisestä asiantuntijuutensa suomalla etuoikeudella. Kaunokirjallinen teksti on näin ajatellen todellisuudesta irrotettu esteettinen analysoinnin ja arvioinnin kohde, jota on lähestyttävä tietyin ehdoin ja tiedoin. Kyseinen lähestymistapa johtaa väistämättä kaunokirjallisten tekstien muodon ja rakenteen korostamiseen, ja sen kaltaista kirjallisuudenopetusta on kritisoitu

jo Suomessakin (Kantokorpi 2008). Kouluopetuksessa on ”– – täysin epäoikeudenmukaista ja väärin palauttaa – – kirjallisuus taitavasti konstruoituun muotoon, kuten monet maailman johtavat kirjallisuusteoreetikot ajattelevat ja meille opettavat” (Kosonen 2008).

Jos pitäydytään narratologisesti värityneessä ajatuksessa, että tulkittavan tekstin ominaisuudet määrittelevät, mitä käsitteitä käytetään tekstistä puhumiseen, olisi osattava ottaa huomioon, että vaikutussuhde voi olla myös päinvastainen: se, millä käsitteellisellä apparaatilla tekstiä lähestytään, vaikuttaa siihen, mitkä ominaisuudet tekstistä nousevat esiin (Tammi 1985, 17). Siksi olisi tarkkaan harkittava, mitä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä kouluopetuksessa käytetään. Koulukin muodostaa oman tulkinnallisen yhteisönsä, jos se on ”enemmän tai vähemmän tietoisesti sitoutunut operoimaan samoilla käsitteillä” (mt.). Samuli Häggin (2009) mukaan kaunokirjallista tekstiä olisi lähestyttävä ”alustamatta sen erityisyyttä teoreettisen verkon alle” (mts. 67), mikä vahvistaa sitä, etteivät kouluopetuksessa käytettävät käsitteet saisi olla teoreettisesti liian mutkikkaita ja vaikeita. Hägg lisää, että kirjallisuustieteelliset käsitteet ”olisi ymmärrettävä metaforisesti kysymyksiksi, joita vuorovaikutus tekstin kanssa muokkaa ja täsmentää” (mts. 65–66). Häggin esittämää ajatusta voi suositella myös kouluopetuksen lähtökohdaksi, koska se tukee ajatusta yksinkertaisesta peruskäsitteistöä opetuksen lähtökohtana. Kirjallisuustieteellisestä peruskäsitteistöä sopiminen edellyttää kuitenkin monenlaisten kirjallisuustieteellisten ja pedagogisten näkökohtien huomioon ottamista.

8.2.2 Kielitieteen käsitteet oppiaineen sisäisenä eheyttäjänä?

Koska äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksessa vahvana tieteenalana on perinteisesti ollut kielitiede, on esitetty, että kirjallisuuden analysoinnin työvälineiksi riittäisivät pelkästään kielitieteen käsitteet. Juha Rikama (1978, 54) on todennut, että fiktion maailma on kielen avulla keinotekoisesti tuotettua elämää, ja kaunokirjallisen teoksen sisältö koetaan vain sitä kautta, miten kirjailija käyttää kieltä, kielen symbolijärjestelmää. Näin ollen kun analysoidaan Rikaman mainitsemia ”kirjallista tekniikkaa ja tyyliä”, analysoidaan itse asiassa fiktion tapaa kuvata maailmaa kielen keinojen avulla.

Lingvistisen näkökulman tärkeyttä puolustaa se, että perinteisesti kielitieteestä on saatu tekstianalyysiin paljon toimivaa käsitteistöä. Kaunokirjallisia tekstejä voidaankin tarkastella analysoimalla niiden kieltä ja tyyliä sekä hyödyntämällä opetuksessa kielitieteen käsitteistöä. Metakielen käyttöä kirjallisuudenopetuksessa pohtineet ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että kirjallisuudesta puhuttaessa on mahdollista käyttää hyväkseen kielitieteellisiä käsitteitä: ”Kielen käsittely ei voi olla kovin kaukana kirjallisuuden opettamisesta” (Jäppinen 1992, 31; myös Holsti 1969, 52; Parko 2004, 12).

Ajatus siitä, että kirjallisuus nähdään ainoastaan kielen ilmiönä, on kuitenkin ristiriitaisia ajatuksia herättävä. Jo 1970-luvulla Sirppa Kauppinen nimitti ”kulttuuritapaturmaksi” sitä, että vuoden 1977 lukion opetussuunnitelmassa kirjallisuus alistettiin kielen yhdeksi funktioksi (Kauppinen 1981, 84). On tietysti otettava huomioon, että kirjallisuus on muutakin kuin kieltä: fiktiossa on ulottuvuuksia, joiden kuvaamiseen ei riitä pelkkä ”kielitieteen käsiteaparaatti” (Holsti 1969, 52).

Kielen ja kirjallisuuden integroiminen kouluopetuksessa ei ole yksinkertaista tai helppoa. Auli Hakulinen on todennut, että kytkentä kieliopin ja kaunokirjallisten tekstien välille jää monella erinomaisellakin opettajalla tekemättä; kielioppiasiat opettaja ”laahaa lävitse” ja ”syttyy pedagogisesti päästessään kirjallisuuden kimppeeseen”. Kielitiedon ja äidinkielen muiden osa-alueiden välissä on Hakulisen mukaan ”kuilu”, ja tämän kuilun olemassaolo on avoimesti myönnetty (Hakulinen 1993, 12).

Lisäksi on otettava huomioon, että kielitieteellisten käsitteiden soveltaminen kouluopetukseen aiheuttaa usein samankaltaisia ongelmia ja on yhtä vaikeaa kuin kirjallisuustieteellisten käsitteidenkin soveltaminen: kielitieteen käsitteidenkin opetuksessa on otettava huomioon Aebelin ja Vygotskin ajatukset tieteellisten käsitteiden oppimisesta (ks. alaluvut 3.3. ja 3.4). Markku Variksen *Virkkeeseen* kirjoittamasta artikkelista käy ilmi, miten kovien vaatimusten eteen oppilaat ylioppilaskokeessa asetetaan, kun heidän on hallittava niin kielitieteen kuin kirjallisuustieteenkin käsitteistö:

Vaikka tekstitaidon kokeesta selviäisi kiitettävästi käyttämättä yhtään tekstiopin termiä, voidaan ajatella, että tieteelliset käsitteet lopulta ovat niitä työkaluja, joiden avulla lukija oppii avaamaan tekstien maailman. Vaikka siis puhutaan teksteistä, tulkitsijan täytyy hallita koko kielitietouden skaala morfeemeista tekstien jäsentelyyn ja tyyliin saakka. (Varis 2004, 12.)

Oppiaineen *äidinkieli ja kirjallisuus* pohjatieteinä ovat kieli- ja kirjallisuustieteen lisäksi myös viestintä- ja mediatutkimus omine käsitteistöineen, jolloin käsitteiden määrä on ääretön. Tämä vahvistaa entisestään näkemystä siitä, että kouluopetusta varten olisi oltava sopimus siitä, mitä tieteellisiä käsitteitä opetetaan ja miten kyseiset käsitteet määritellään.

8.2.3 ”Sisäinen kirjallisuuden kielioppi”

Pedagogisesti kinnostavaa on pohtia, voidaanko kirjallisuudenopetukseen soveltaa käsitettä ”sisäinen kielioppi” ja ratkaisisiko se kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetukseen liittyvät ongelmat. Käsite ”sisäinen kielioppi” on luonteeltaan metaforinen ja ei-tieteellinen, vaikkakin se on saanut alkunsa ja innoituksensa Noam Chomskyn generatiivisessa kieliopissa esittämistä ajatuksista ja erityisesti hänen käyttämästään käsitteestä *language acquisition metaphor (LAD)*. (Chomsky 1965; myös Chomsky 1959, 57.) ”Sisäisellä kieliopilla” tarkoitetaan kuvaannollisesti sitä, miten vaivattomasti lapsi oppii äidinkieltänsä ja sen käytön. Hänellä on kielenoppimisessa apunaan henkinen mekanisminsa, jonka avulla hän tuottaa automaattisesti oikeita kielen rakenteita. Jonkinlainen sisäsyntyinen sääntöjen joukko on määräämässä näiden rakenteiden oikeaoppista syntyä. (Hakulinen 1978, 232 – 233.)

Vastaavasti ”sisäinen kirjallisuuden kielioppi” voitaisiin nähdä myötäsyttyisenä kirjallisuuden lukemisen taitona, koska fiktiivisen maailman ymmärtämistä voidaan verrata ihmisen kykyyn ymmärtää ympäröivää todellisuutta, jossa hän elää. Rikaman mukaan kouluopetuksessa on kyse ”yleiskulttuurisesta tulkinnasta” (Rikama 2002, 15) tai *in-*

tegratiivisesta lukemiskulttuurista (Rikama 2004, 113, 124), kun painotetaan kaunokirjallisen teoksen viittaussuhdetta todelliseen maailmaan (ks. Rikama 1978, 54; Rikama 1998c, 261; Rikama 2002, 14). Kirjallisuudessa ei, Vilho Viksteniä (1978, 173) lainaten, ole tavoitteena ”kertoa asioita asioiden vuoksi, vaan siten, että niiden suhteista avautuu tulkinta todellisuudesta, tulkinta asenteista, arvoista, elämäntähtäyksistä”. Kouluopetuksessa kirjallisuuden sisältämät arvot, se, miten kirjallisuus voi välittää ”tärkeitä viestejä elämästä”, moniulotteisia kuvia ihmisistä ja syviä näkemyksiä olemisen ulottuvuuksista, on keskeisintä (Rikaman 1987, 148; Rikama 1994c, 76; Rikama 2002, 14).

Rikama (2005b, 21) painottaa tästä näkökulmasta katsottuna niin eettisen kuin narratologisen lähestymistavan merkitystä kirjallisuusedidaktisena lähtökohtana. Nuorten ihmisten kehitysprosessissa kaunokirjallisuuden kertomukset antavat mahdollisuuden prosessoida omia kokemuksia ja ”etsiä samalla oman elämäntarinan suuntaa”. Näin kiinnostuksen kohteena opetuksessa on ”kertomuksen ja elämän suhteen selvittäminen” (mt.). Samaan, ”luonnolliseen” suuntaan on tekstien tulkinnassa kulkenut alun perin kontekstuaalisuutta vieroksuva narratologinen tutkimus ottamalla käyttöön käsitteen *naturalization*, jolla tarkoitetaan sitä, että lukija yrittää tulkita vaikeaselkoista tekstiä erilaisten mallien, kuten esimerkiksi tosielämän avulla (Culler 2002, 156–157; ks. myös 134–160).

Oppilas ei ”sisäisen kirjallisuuden kielioppinsa” ansiosta näin ollen tarvitsisi lainkaan erityistä metakieltä tai analyysiaparaattia ymmärtääkseen fiktiota, koska hänellä on sisään rakentunut kyky ymmärtää ympäröivää maailmaa oman elämäntähtäyksensä perusteella (Rikama 2002, 15). Rikama liittyy tähän perustellusti ajatuksen ”jokamiehen kirjallisuuspuheesta”:

Läpi historian ovat – – tavalliset lukijat tulkinneet kaunokirjallisia teoksia, mikä viittaa mielestäni järkevän jokamiehen kirjallisuuspuheen mahdollisuuteen – jokin mieli tässäkin kommunikaatiolajissa on täytynyt ja täytyy olla. (Rikama 2005b, 21)

Koska fiktiivinen maailma muistuttaa todellista maailmaa, arkikäsitteiden käytön puolesta puhuu myös se etu, mikä Vygotskin (1982 (1931), 189, 159) mukaan liittyy niihin oppilaiden kokemusten ja tiedon perusteella. Kirjallisuuden kouluopetus on mielekkäämpää, jos keskitytään tiedon siirtämisen asemesta siihen, että tekstistä haetaan merkityksiä keskustelemalla vapaasti tekstin tarjoamista mahdollisuuksista oppilaan omalla kielellä. Muodollisesta tekstin tulkinnasta irrottaudutaan näin kohti oppilaan omaehtoista lukemista, kriittisyyttä ja mahdollisuutta persoonalliseen kasvuun (Goodwyn & Findlay 2002, 235–236).

Kirjallisuusteorioiden ja kirjallisuustieteellisten käsiteapparaattien sijaan myös Terry Eagleton (1997, 293) peräänkuuluttaa *Kirjallisuusteoriassaan* ”tiettyjä perinteisiä humanistisia uskonkappaleita”. Hänen mukaansa kirjallisuus on ”paikka”, jolla on merkitystä tässä sekasortoisessa maailmassa siksi, että siellä voimme kokea ”harvinaisen häivähdyksen transsendentaalisesta” (mt.). Eagletonin mukaan ”tässä matoisessa maailmassa” ei muualta kuin kirjallisuudesta löydy arvoja elämälle (mts. 294). Hän ”nostaakin hattua humanistien jalolle uskolle yhteisiin asioihin” (mt.) ja puhuu muun muassa kirjallisuus-

den lukemisen hyödyistä (mts. 256), esimerkiksi ilosta ja nautinnosta (mts. 261) ja lasten kielellisen kyvyn kehittämistä (mts. 260). Eagleton puolustaa kirjallisuuden ”utooppisia käyttötapoja” : ” – – utooppisen ajattelun rikasta perinnettä ei pitäisi kevyesti hylätä idealistisena” (mts. 260–261).

Myös Karkaman (1991, 20) esittämä idealistinen haave yleisen sanataideteorian rakentamisen mahdollisuudesta (ks. alaluku 2.2) voisi toteutua koulujen kirjallisuudenopetuksessa, mikäli kirjallisuustieteelliseksi käsitteiksi katsottaisiin arkikielen käsitteet, koska Karkaman esittämän hypoteettisen yleisen sanataideteorian ehtona on olla avoin ja looginen käsitteiden järjestelmä. Sen pitäisi ”tarjota apua kaiken kirjallisuuden ymmärtämiseksi” (Karkama 1991, 20). Koska Karkama pitää käsitteiden avoimuuden ehtona *omnis determinatio est negatio* -periaatetta, eli käsitteen määrittelyä sen kautta, mitä se ei ole, arkikielen käsitteet sopivat luontevasti koulujen kirjallisuustieteelliseksi käsitteiksi, koska oppilas hallitsee valmiiksi *omnis determinatio est negatio* -periaatteen käyttäessään spontaaneja käsitteitä eli arkikielen käsitteitä.

Näin ollen kaunokirjallisuuden analyysivälineistönä voitaisiin kouluopetuksessa käyttää arkikielen käsitteitä, eikä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä tarvittaisi lainkaan, koska arkikielen ilmaukset riittäisivät koulujen kirjallisuudenopetuksessa kuvaamaan kaunokirjallista tekstiä ja sen erityispiirteitä. Ratkaisu poistaisi oppikirjojen ja opetuksen nykyisen käsitteopetuksen ongelman, joka johtuu arkikäsitteiden ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden ontologisten diskurssien epäselvyydestä. Vygotskin teoria arkikielen käsitteiden omaksumisen helppoudesta myös tukee ajatusta siitä, ettei kirjallisuuden analysoimiseen välttämättä tarvita tieteellisiä käsitteitä (Vygotski 1982 (1931), 153, 158). Sisällön ymmärtäminen, lukemisen ilo ja into ovat kirjallisuudenopetuksessa keskeisintä, eivät kirjallisuustieteelliset käsitteet.

Arkikäsitteiden riittävydestä koulun kirjallisuudenopetuksen käsitteistöksi ollaan kuitenkin monta mieltä. Tuula Uusi-Hallila (2002, 15–16) on todennut, että kirjoista voi hyvin puhua ”ilman sen kummempaa kirjallisuustieteellistä käsitteistöä”, mutta hänen mukaansa lukija kuitenkin ”alkaa kaivata kirjallisuuspuheelta enemmän, sillä hän alkaa nähdä teoksen kirjailijan luomana rakennelmana, taideteoksena”. Esimerkiksi nykykirjallisuus vaatii Uusi-Hallilan mielestä lukijaa keskittymään kerrontatekniikkaan ja pohtimaan ”kirjallisia rakenteita”: ”milloin objektiivinen kertoja muuttuu subjektiiviseksi, mikä merkitys on takaumilla, tai miksi teoksessa on sisäkertomuksia?” Uusi-Hallilan mielestä Rikaman esittämä ”yleiskulttuurinen tulkinta” ei riitä kaikkien tekstien tulkitsemiseen eikä voida mennä siihen, että ”tutkinnossa joudutaan karttamaan kiinnostavia tekstejä siksi, että kokelailla ei arvella olevan riittävästi käsitteistöä tekstistä puhumiseen”.

Näiden näkemysten valossa näyttää siltä, että kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetukseen suhtaudutaan äidinkielenopettajienkin keskuudessa hyvin kaksijakoisesti: ”sisäinen kirjallisuuden kielioppi” ei kaikkien mielestä riitä koulujen kirjallisuudenopetuksen jäsentäjäksi. Tämä asettaa entistä enemmän haasteita sille, miten kirjallisuutta opetetaan ja minkälaisia pedagogisia ratkaisuja kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisessa tehdään.

8.3 Kohti uudistuvaa pedagogiikkaa

Leena Kirstinä on pitänyt hyvänä edistysaskeleena sitä, että vuoden 2003 *Lukion ope-
tussuunnitelman perusteet* korostaa tekstianalyysin merkitystä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja asettaa tavoitteeksi käsitteiden hallitsemisen, mutta hänen mukaansa kirjallisuustieteellinen käsitteistö vaatii ehdottomasti pedagogisen työstämisen jo pelkästään tekstitaidon kokeen takia (Kirstinä 2004, 10). Näyttää kuitenkin siltä, että pedagoginen työstäminen on lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa jäänyt puolittiehen, ja opetusneuvos Singon esittämä ajatus kompromissista tieteellisten käsitteiden ja arkikielen käsitteiden välillä (Sinko 2002, 16) on toteutunut negatiivisessa mielessä: kompromissit ovat johtaneet oppikirjoissa *pseudokäsitteisiin, partisipaatioon* ja käsitesekaannuksiin, mikä puolestaan voi johtaa negatiiviseen oppimiseen.

”Negatiivisista oppimisprosesseista” puhuttaessa viitataan yleensä ihmisen käyttäytymiseen liittyviin oppimisprosesseihin, esimerkiksi opittuun rasismiin, väkivaltaan, ympäristön tuhoamiseen jne., mutta yhtä hyvin negatiivisesta oppimisesta voi puhua silloin, kun asioita opetetaan väärin ja ne opitaan väärin. Tällaiset negatiiviset oppimisprosessit ovat Säljön (2001, 25) mukaan jopa ”tuhoavia ja vaarallisia”. Negatiivisena oppimisprosessina voi pitää sitä, että oppilas oppii väärin kirjallisuustieteellisten käsitteiden merkityksen, ja vielä pahempaa: oppii teoriapainotteisen opetuksen ansiosta vihaamaan kirjallisuutta. Pahimmillaan vääränlainen opetus voi tuhota oppilaan suhteen kirjallisuuteen. Rikaman (1993, 173) mielestä on selkeästi tiedostettava, että kouluopetuksen ”kirjallisuutta koskeva tieto ja erittely” voi vaikuttaa vahingollisesti lukukokemukseen ja -harrastukseen. Tämä on mahdollista, jos oppikirjat, oppilaiden testausmenetelmät ja koko oppimisympäristö ovat rakentuneet siten, että oppilas menettää kaiken kiinnostuksensa kaunokirjallisuuden lukemiseen.

Kirjallisuudenopetuksessa on tehtävä sellaisia pedagogisia ratkaisuja, joissa pyritään ottamaan huomioon kirjallisuustieteen luonne ja toisaalta kouluopetuksen tieteelliselle tiedolle ja akateemiselle diskurssille asettamat rajat. Liiallinen akateemisuus ja yksipuolisuus opetusmenetelmissä tukehduttaa monen oppilaan mielenkiinnon; toisaalta liian vapaamuotoinen, ”lue mitä haluat” -linja johtaa myös umpikujaan. Opetuksessa olisi pyrittävä valitsemaan mielekkäitä oppisisältöjä ja soveltamaan mahdollisimman monia pedagogisia näkökulmia:

Kouluopetukselta vaaditaan paljon pedagogista taitoa, kun sen on kyettävä toisaalta täydentämään nuoren lukijan puutteellista kontekstia reseption syntymiseksi ja syventämiseksi ja toisaalta varjelemaan hänen lukukokemustaan liian tiedon ja ylitulkinnan lukukokemusta kaventavalta tai tappavalta vaikutukselta (Rikama 1990, 173).

Parhaisiin oppimistuloksiin päästään, kun oman alansa hyvin hallitsevien opettajien opiaineen asiantuntemus yhdistyy pedagogisesti pätevässä opetuksessa (Lehtinen 2008, 99).

Tutkimusten mukaan oppiminen tapahtuu ideaalisti silloin, kun opiskelu on oppilaslähtöistä, luonteeltaan tutkivaa ja sopivan haasteellista (ks. esim. Goodwyn & Findlay

2002, 226; myös Ausubel 1968; Ausubel; Novak & Hanesian 1978; Ausubel & Robinson 1969; Laine 1990; Sfard 1998). Opettajajohtoinen muoto- ja rakenneseikkojen tarkastelu ei anna tilaa oppilaalle eikä avoimelle ja luovalle vuorovaikutukselle kirjallisuudenopetuksessa, vaikka se mahdollistaisikin kirjallisuustieteellisen käsitteistön esitelyn. Pahimmassa tapauksessa koko kirjallisuudenopetus muuttuu pelkäksi formalistiseksi analyysiksi.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että koulujen kirjallisuudenopetuksessa tarvitaan ratkaisua, jossa yhdistetään teksti ja konteksti, eli hyödynnetään niin *tekstuaalisia* kuin *kontekstuaalisia lähestymistapoja*, mikä kirjallisuudentutkimuksessa on osoittautunut haastavaksi näkökulmaksi (Kovala 1998, 84–85, 92). Tekstuaalinen lähestymistapa keskittyy tekstilähtöiseen tarkasteluun, jolloin myös tieteellisten käsitteiden opettaminen on perusteltua. Kontekstuaalinen lukutapa arvioi kaunokirjallista tekstiä suhteessa muihin teksteihin ja todelliseen elämään, mikä luontevasti tuo mukaan ajatuksen ”sisäisen kirjallisuuden kieliopin” soveltamisesta opetukseen. Lisäksi kontekstuaalinen lukutapa asettaa opetuksen keskeisiksi tavoitteiksi yksilön persoonallisen kehityksen ja kasvun yhteisön jäseneksi kirjallisuutta lukemalla (Goodwyn & Findlay 2002, 232–233, 237; myös Kovala 1998, 89, 94; Steinby 2009, 83, 84). Tekstuaalisissa ja kontekstuaalisissa lukutavoissa voidaan kirjallisuuden kouluopetuksessa toteuttaa myös Lev S. Vygotskin ja Hans Aebelin esittämiä ajatuksia tieteellisten käsitteiden mielekkästä opettamisesta ja oppimisesta.

8.3.1 *Pedagogiset diskurssit käsitteenopetuksessa*

Pedagogisesti mielekkäässä kirjallisuudenopetuksessa pitäisi yhdistää eri oppimiskäsitteiden (ks. alaluku 3.2) parhaat puolet ja samalla kirjallisuudenopetuksen tekstuaalinen ja kontekstuaalinen lähestymistapa. Kun lisäksi sovitaan siitä, **mitä** kirjallisuustieteellisiä käsitteitä koulussa opetetaan, opetusta voidaan tarkastella Goodwynin ja Findlayn (2002) esittämien *pedagogisten diskurssien* näkökulmasta. *Akateeminen, ekspressiivinen, funktionaalinen ja kriittinen diskurssi* ovat pedagogisia malleja (Goodwyn & Findlay 2002, 227; myös Goodson & Marsh 1996 ja Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 250–260), jotka kuvaavat erilaisia opettamisen tapoja ja joita voi soveltaa myös kirjallisuudenopetukseen:

1. *Akateeminen diskurssi* on pedagoginen malli, jossa painotetaan kirjallisuudentutkimuksellista, tieteellistä näkökulmaa. Opetus on opettajajohtoista; onhan opettaja ainoana luokassa asiantuntijan asemassa, kulttuurisen perimätiedon ja muun kirjallisuustiedon siirtäjänä. *Akateeminen diskurssi* mahdollistaa kirjallisuustieteellisten käsitteiden mielekkään opettamisen, koska se edellyttää opettajalta asiantuntijuutta ja kirjallisuustieteellistä pätevyyttä. Vygotskin ja Aebelin näkemykset tieteellisten käsitteiden opettamisesta (ks. alaluvut 3.3 ja 3.4) tarjoavat pedagogisen haasteen niin oppikirjojen tekijöille kuin opettajille.

2. Ekspressiivinen diskurssi korostaa oppilaslähtöisyyttä ja opettajan ja oppilaan tasavertaista suhdetta lukijoina. Opetuksessa edetään oppilaan ehdoilla, hänen henkilökohtaisten tarpeidensa, ei akateemisen tiedon, ohjaamina. Opetuksessa korostuu opettajan pedagoginen taito, ei oppiaineen hallitseminen. (Mayer 2004.) *Ekspressiivisessä diskurssissa* oppilaan aktiivinen rooli opetustapahtumaan osallistujana korostuu ja hänen ”sisäinen kirjallisuuden kielioppinsa” otetaan käyttöön.

3. Funktionaalinen diskurssi painottaa yhteiskunnan ja aikuiselämän oppilaille asettamia tarpeita, jolloin opetuksessa keskitytään tarkastelemaan kirjallisuutta hyötynäkökulmasta ja pohtimaan sen mahdollisuuksia antaa rakennusaineeksi niin yksilölle kuin yhteisöllekin. *Funktionaalinen diskurssi* tarjoaa mahdollisuuden lukea kirjallisuutta kontekstuaalisesti, mikä laajentaa niin lukukokemusta kuin tulkinnan mahdollisuuksia.

4. Kriittinen diskurssi asettaa koko oppiaineen ja sen antaman opetuksen kritiikin kohteeksi, jolloin analyysin kohteena on muun muassa oppiaineen käyttämä diskurssi, sen tapa käyttää kieltä opetuksen välineenä. *Kriittinen diskurssi* on se, jota pitäisi nykyisessä kirjallisuudenopetuksessa erityisesti korostaa, muita unohtamatta. Se antaa tilaa metakäsitteellisen tietoisuuden hyödyntämiselle ja kehittämiselle, koska oppilas joutuu pohtimaan kirjallisuustieteellisten käsitteiden ja arkikäsitteiden ontologisten kategorioiden eroja. Oppilaan metakäsitteellisen tietoisuuden lisääminen haastaa opetuksen tarjoamaan erilaisia näkökulmia käsitteiden epistemologisessa tarkastelussa ja niiden syvässä oppimisessa (Vosniadou 2007, 12).

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamiseen sopii hyvin *kriittisen pedagogisen diskurssin* edellyttämä ongelmalähtöinen opetus, koska käsitteisiin itsessään liittyy niiden sopimusluonteisuuden vuoksi jo lähtökohtaisesti problematisointi. Lisäksi tieto kirjallisuustieteellisten käsitteiden problemaattisuudesta ja monitulkintaisuudesta on mahdollista nähdä oppimista motivoivana tekijänä, koska ilman tietoa jonkin tulkintayhteisön konventioista ei voi esittää omia näkemyksiään sen puitteissa tai sitä vastaan (Fish 1980; Tammi 1985, 17–18). Vasta tietoisuus käsitteiden sopimusluonteesta ja niiden asemasta kirjallisuustieteellisessä käsitejärjestelmässä mahdollistavat luovan käsitteenoppimisen, jossa mahdollistuu kyky suhtautua kriittisesti opetettaviin käsitteisiin ja niiden käyttöön.

Ideaali kirjallisuustieteellinen käsitteiden opetus on tämän tutkimuksen valossa sekoitus kaikkia edellä mainittuja pedagogisia diskursseja, joissa voi nähdä piirteitä niin menneiden vuosikymmenien kirjallisuudenopetuksen lähestymistavoista (ks. alaluku 2.1) kuin behavioristisesta, kognitiivis-konstruktivistisesta ja sosiokulttuurisesta oppi-

miskäsityksestä (ks. alaluku 3.2). Ainoastaan *kriittinen diskurssi* näyttää oppikirjojen perusteella puuttuvan kouluopetuksesta.

Näiden neljän pedagogisen diskurssin – *akateemisen, ekspressiivisen, funktionaalisen ja kriittisen* – menestyksellinen soveltaminen edellyttää ehdottomasti sitä, että opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota motivointiin. Tieto motivaatioon vaikuttavista tekijöistä on otettava huomioon ideaaleja oppimisstrategioita pohdittaessa ja opetustilanteita suunniteltaessa. Paitsi että motivaatio nähdään yksilökeskeisenä ilmiönä, se on opetustilanteessa voimakkaasti sosiokulttuurinen ilmiö (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 218; ks. myös Hickey & McCaslin 2001; Vosniadou 2007, 10; Hatano & Inagaki 2003).

Motivoinnin merkitystä kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetuksessa onkin syytä korostaa. Oppilaan motivaatiota on tarkasteltava monimutkaisena konstruktiona, johon vaikuttavat monet eri tekijät opetustilanteessa: sisäisen motivaation ja sitä kautta opiskelun itseohjautuvuuden ideaali ei yksinään riitä selittämään motivoitumista oppimiseen, koska oppilaan haluun oppia vaikuttaa usein enemmän ulkoinen motivaatio, joka on lähtökohta sisäisen motivaation syntymiselle. Siksi esimerkiksi ulkoisten pakotteiden käyttäminen on oppilaan motivaation kannalta toisinaan tarkoituksenmukaista. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 218; myös Pintrich 2003.) Näin nähtynä ylioppilaskoettakaan ei tarvitse nähdä negatiivisena suoritusten mittaajana, vaan merkityksellisiä oppimisprosesseja edellyttävänä ja jäsentävänä tavoitteena.

8.3.2 Opettajan rooli – ja vastuu

Lopuksi on otettava vielä erikseen esiin näkökulma, joka on implisiittisesti yhdistävänä tekijänä edellä esitettyjen pedagogisten diskurssien toteuttamisessa ja joka toisaalta on tietoisesti tämän tutkimuksen ongelmanasettelussa lähes sivuutettu: oppiminen tapahtuu opettajan ehdoilla. Opetussuunnitelmat, oppikirjat ja arviointitavat vaihtuvat, mutta opettajan ratkaiseva rooli on ja pysyy. Opettajat vastaavat koulun käytänteistä ja opetussuunnitelmien toteutumisesta. ”Opetussuunnitelmaa vilkaisemalla jokainen voi todeta, että myös opettajia tarvitaan, eikä ole sama kuka opettaa” (Uusikylä & Atjonen 2000, 10). He suunnittelevat, mitä ja miten opiskellaan ja toimivat ikään kuin suodattajina niille kouluun ja opetukseen kohdistetuille odotuksille ja vaatimuksille, joita esimerkiksi opetussuunnitelma ja ylioppilaskoe asettavat. Omaa työtään he voivat joko tarkastella uusista näkökulmista ja kehittää sitä tai pysyä kiinni tutuissa opetusrutiineissaan (Mattiila & Olkinuora 2002, 119).

Koska kirjallisuustieteelliset käsitteet määritellään lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa epämääräisesti eikä oppikirjoissa rakennu ideaalisti oppimisprosesseja opetustekstien ja tehtävien kautta, korostuu opettajan rooli oppimisen ohjaajana ja käsitteenoppimisprosessien rakentajana voimakkaasti. Hän toimii tieteelliseen yhteisöön osallistajana ja tieteelliseen diskurssiin sopeuttajana, koska oppikirja ei siihen pysty. Kirjallisuudenopetusta voitaneen onnistuneesti toteuttaa edellä esiteltyjen *pedagogisten diskurssien* mukaan siten, että ne mahdollistavat opetuksen suunnittelun ja kehittämisen suuntaan, jossa opettajan tehtävä ei ole olla Eagletonin (1997, 247) kuvaama oppilaiden

omaehtoista ajattelua kaventava ja kahlitseva ”diskurssin vartija” vaan oppimiseen ja ajattelutaitojen kehittymiseen ohjaava ”pedagogisten diskurssien vaalija”.

Opettajan vastuu on suuri, koska ”opetus määrää lapsen älyllisen kehityksen kohtalon”, kuten Vygotski on kärjistäen todennut (Vygotski 1982 (1931), 158). Opettaja on omassa työssään suvereeni vallankäyttäjä, jonka valinnat ja ratkaisut vaikuttavat opetukseen, oppimiseen ja oppilaaseen. Opetustapahtumassa oppilaan rooli on aina opettajan valinnoille alisteinen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 100; myös Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 250.) Kärjistetysti voidaan todeta, että koulussa voi oppia ainoastaan sen, mitä opetetaan, ja viime kädessä siitä vastaa opettaja: ”Opettajan työn keskeinen osa, oppilaat ja luokkatyöskentely, muodostavat yksityisen areenan” (Olkinuora, Jakku-Sihvonen & Mattila 2002, 92). Tuolla ”yksityisellä areenalla” voi tapahtua mitä tahansa. Opetussuunnitelma ja oppikirja antavat opetukselle osviittaa, mutta opettajan ammattitaito ja vastuuntunto vasta takaavat sen, että saadaan oppimistuloksia. Oppilaat suuntaavat oppimistaan aina opettajansa ehdoilla, vaikka käytössä olisi minkälaisia oppikirjoja tahansa. Oppilaan voi sanoa olevan opettajansa armoilla niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. Kirjallisuudenopettajan vastuu on näin ollen suuri erilaisten oppimissisältöjen, -tapojen ja -menetelmien valitsijana, koska oppilas harvoin on tietoinen vaihtoehtoista eikä osaa niitä edes vaatia (Säljö 2001, 45).

Myös sillä, miten opettaja osaa käyttää oppikirjaa opetuksessa, on ratkaiseva merkitys. Oppikirjan todellinen luonne paljastuu vasta käytössä, käytännön opetustilanteissa. Siihen, miten hyvä oppimisen apuväline oppikirja on, vaikuttavat niin opettajan taidot kuin oppilaiden kyvytkin (Julkunen 1988, 13). Oppikirjojen julkista arviointia ei Suomessa ole lainkaan, joten opettajan vastuu ja asiantuntijuus korostuvat sen takia merkittävästi. Opetushallitus ei myöskään enää tarkistuta oppikirjoja, eikä ennakkotarkastuksen palauttamisesta normaalikäytännöksi ole edes keskusteltu (Wass 2008, 1). Puutteellinen ja epämääräinen oppikirja saattaa kuitenkin toimia opetuksen apuvälineenä, jos opettaja näkee sen puutteet ja osaa sitoa sen luovasti valittuihin työtapoihin ja opetusmuotoihin. Huononkin oppimateriaalin väitetään taitavan pedagogin käsissä muuttuvan arvokkaaksi oppimisen apuvälineeksi (Uusikylä & Atjonen 2000, 141), koska korkeatasoisen koulutuksen ja hyvän opetuksen yhtenä kriteerinä voidaan pitää sitä, että oppilaat oppivat ajattelemaan itsenäisesti ja kriittisesti, epäilemään, väittelemään ja ajattelemaan toisin (Eagleton 1997, 247). Tästä näkökulmasta oppikirjojen epätäsmällisyys, epäloogisuus ja kaikenlainen epämääräisyys ovat omiaan synnyttämään kysymyksiä ja keskustelua opetustilanteessa, mikä opetuksen kannalta on positiivista. Mutta kuinka mielekäs vaihtoehto opetusmetodinä on se, että opettaja valitsee oppilailleen huonon oppikirjan? Hyvä oppikirja on parempi ja kätevämpi työkalu kuin huono oppikirja – kuka vapaaehtoisesti suostuu tekemään töitä huonoilla työkaluilla?

Opettajan asiantuntijuus on viime kädessä kaiken lähtökohta ja opetuksen kulmakivi (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 51; Lehtinen 2008, 93). Koska äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen nykytilanteessa kirjallisuustieteelliset lähestymistavat ovat siirtyneet oppikirjojen välityksellä yhä selvemmin yliopistoilta koulujen luokkahuoneisiin ja vaikuttaneet vahvasti kirjallisuudenopetukseen, opettajan on oltava oman alansa vahva ammattilainen. Opettajien peruskoulutuksessa, samoin kuin jatkokoulutuksessa,

on kiinnitettävä erityistä huomiota kirjallisuudenopetuksen kysymyksiin (Uusi-Hallila 2002, 16). Opettajan yliopistossa saama koulutus mahdollistaa hänen toimintansa ammattitaitoisena teoreettisen tiedon soveltajana ja tarvittaessa oppikirjatekstien kriitikkona. Yliopistojen tehtävä onkin opettajien kouluttaminen siten, että erilaisten kirjallisuustieteellisten lukutapojen lisäksi he osaavat monipuolisesti soveltaa oppimaansa teoriaa ja käsitteistöä kouluopetukseen.

Kirjallisuudenopetus koulussa tarjoaa opettajalle pedagogisesti rajattomat mahdollisuudet. Kirjallisuus ei vierasta minkään aiheen käsittelyä vaan näyttää tarpeen tullen, mihin kaikkeen ihminen pystyy kaikessa ihmisyydessään; oli se sitten pahaa tai hyvää. Näin kirjallisuudenopetus toimii inhimillisen moraalin ja oikeansuuntaisen kasvun edistäjänä, koska ihmiselle tieto hyvästä ja pahasta, siitä, mikä on oikein ja mikä väärin, on samalla tietoa elämisen ehdoista. Kirjallisuuden kouluopetuksen voi näin nähdä vaikuttavan koko kulttuuriin (Kosonen 2008). Hyvä kaunokirjallinen teksti antaa aina ajattelun aiheita, esittää kysymyksiä ja haastaa pohtimaan vastauksia, mitä voi pitää oppimisen ja motivoinnin kannalta parhaana mahdollisena lähtökohtana. Siksi kirjallisuutta on kouluissa opetettu — ja siksi sitä edelleen opetetaan.

9. LOPPUHUOMAUTUKSIA

Tässä tutkimuksessa sain yhdistää kolme eri roolia: opettajan, kirjallisuudentutkijan ja kasvatustieteilijän. Opettajana oivalsin tutkimusaiheeni tärkeyden, kirjallisuudentutkijana kartoitin lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen opettamien kirjallisuustieteellisten käsitteiden alkuperää ja kasvatustieteilijänä perustin tutkimukseni käsitteenoppimisteorioille. Tutkimukseni kurkottuminen kahdelle eri tieteenalalle oli lähes ylivoimainen haaste – samankaltainen, johon äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat joutuvat opetustyössään päivittäin vastaamaan.

Nykyinen oppikirjojen käsitteenopetus voi oppilaan näkökulmasta vaikuttaa ”salatie-teeltä”, koska niissä ei kerrota, mistä teorioista niiden esittelemät käsitteet ovat peräisin, mikä käsitteiden merkitys on, mihin niitä tarvitaan, mihin laajempaan käsitejärjestelmään yksittäinen opeteltava käsite kuuluu tai mitä ongelmia kyseisiin käsitteisiin ja niiden käyttöön mahdollisesti liittyy. Oppikirjoissa ei oppilasta ohjata metakognitiiviseen ajatteluun eikä oman metakäsitteellisen tietoisuutensa rakentamiseen.

Kirjallisuudentutkijan näkökulmasta oppikirjojen tapa opettaa kirjallisuustieteellisiä käsitteitä, oppilaiden tapa käyttää niitä äidinkielen ylioppilaskokeessa ja sensorien tapa arvioida kokelaiden käsitteiden käyttöä palautti elävästi mieleen Terry Eagletonin lausahduksen: ”Kirjallisuudentutkimusta on tehty jo yli sadan vuoden ajan, eikä vieläkään ole kyetty päättämään, onko se amatöörien puuhastelua vai ammattilaisten toimintaa” (Eagleton 1997, 245). Samantapaisilta ajatuksilta ei tässäkään tutkimuksessa voida välttyä, koska kirjallisuudentutkimuksen eri teorioista on ikään kuin suikaloitu palasia oppikirjoihin osaksi koulun omaa ”kirjallisuusteoriaa”, jolloin alkuperäisestä kontekstistaan irrotetut käsitteet eivät enää toimi mielekkäästi vaan näyttäytyvät jopa käsittämättöminä ajatusrakennelmina. Tämä on omiaan tekemään oppikirjojen kirjallisuudenopetuksesta epäselvää ja epätäsmällistä.

Kasvatustieteen näkökulmasta tarkasteltuna oppikirjojen pedagogisissa ratkaisuihin ei ole eksplisiittisesti tiedostettu käsitteen opettamiseen ja oppimiseen liittyviä näkökohtia ja mahdollisia ongelmia. Vygotskin ja Aebelin esittämät näkemykset käsitteiden oppimisesta monivaiheisena prosessina eivät oppikirjojen opetuksessa näy. Tietoisuus arkikäsitteiden ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden ontologisista kategorioista on onnistuneen käsitteenoppimisen edellytys. Kirjallisuustieteellinen metakieli edellyttää oppilaiden metakognitiivisten taitojen ja metakäsitteellisen tietoisuuden hyödyntämistä opetuksessa.

Oppikirjojen epätarkkuus ja yhteismitattomuus kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettajana heikentää oleellisesti oppilaiden mahdollisuuksia hallita kirjallisuustieteellisiä käsitteitä. Mikäli epämääräisyys käsitteiden opettamisessa jatkuu läpi koko kouluopetuksen, ylioppilaskokeeseen saakka, ja oppikirjan, opettajan ja sensorin käsitys kirjallisuusanalyysin sisällöstä ja muodosta, puhumattakaan siinä käytetyistä käsitteistä, poikkeaa suuresti, saattaa tällä olla ratkaiseva vaikutus arvosanaan. Kärjistyneimmillään tilanteen voi nähdä oppilaan oikeusturvakysymyksenä.

Tämänhetkinen kaoottinen tilanne nostaa esiin kysymyksen siitä, miten kaunokirjallisista teksteistä voi ylipäättään puhua eli mitä metakieltä käyttää, jos käsitteiden määrit-

tely ja kirjallisuudentutkimuksen soveltaminen kouluopetukseen on niin epämääräistä kuin tämä tutkimus osoittaa. Yhteinen sopimus käytettävistä käsitteistä näyttää olevan ainoa järkevä vaihtoehto. Mikäli tehtävä osoittautuu kuitenkin mahdottomaksi, olisi keskusteltava kirjallisuudenopetuksen pedagogisista ulottuvuuksista ja niistä kirjallisuustieteellisistä käsitteistä, joiden voi katsoa olevan mielekkäitä ja perusteltuja käsitteitä kouluopetuksessa.

Tämän tutkimuksen perusteella koulujen kirjallisuudenopetus, äidinkielen ylioppilaskoe ja niistä käyty keskustelu muodostavat ikään kuin ratkaisemattoman yhtälön, jossa muuttuvina tekijöinä ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat, ylioppilaskoe vaatimuksineen ja arviointikriteereineen, opetussuunnitelmat sisältöineen ja tavoitteineen, oppiaineen tuntimäärät, opettajan ammattitaito ja hänen saamansa koulutus, yliopistojen kirjallisuudenopetus sekä opettajankoulutuslaitosten taito kouluttaa tulevia opettajia. Oppikirja on kaiken tämän kirjallisuudenopetuksesta ja ylioppilaskokeesta käydyn keskustelun yhteinen nimittäjä, enemmän tai vähemmän onnistunut opetuksen suodattaja ja välittäjä. Tärkein muuttuja tässä yhtälössä on kuitenkin vielä mainitsematta: oppilas on se, jota kaikki tämä keskustelu viime kädessä koskee. Se, miten oppilas motivoituu kirjallisuuden lukijaksi ja miten hän löytää mielekkyyden kirjallisuuden analysoimiselle, on loppujen lopuksi suurin kysymys, joka haasteellisuudessaan on motivoinut myös tämän tutkimuksen tekijää.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto:

A. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat

- KJ = *Kivijalka*. 2005. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Tekijät: Karl Grunn, Satu Grünthal, Tuula Uusi- Hallila. Toim. Maria Förbom. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- KJH = *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja*. 2005. Tekijät: Karl Grunn, Satu Grünthal, Tuula Uusi-Hallila. Toim. Ari Liimatainen ja Ville Pekonen. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- KJT = *Kieli ja tekstit 2*. 2007. Tekijät: Mika Aalto, Kaija Parko, Päivi Hytönen, Anne Ronsi, Sara Routarinne, Johanna Virkkunen. Toim. Miia Vatka. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- L = *Lähde*. 2005. Tekijät: Maarit Berg, Satu Kiiskinen, Anne Mäntynen, Markku Soikkeli. Toim. Sanna-Mari Hovi, Anni-Elina Karvonen. 1. painos. Helsinki: Edita.
- LÄJK = *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus*. 2005. Osa 2. Tekijät: Auli Hakulinen, Raili Kivelä, Kaija Parko, Tuula Ranta, Leena Tani. Toim. Asta Rajasammal. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- PUP = *Piste UP. Lukion äidinkieli ja kirjallisuus 1–3*. 2007. Tekijät: Pirjo Hiidenmaa, Sari Kuohukoski, Erkki Löfberg, Helena Ruuska, Tiina Salmi. Toim. Ritva Arola, Leija Arvassalo. 1. uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- ÄJK = *Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja*. 2004. Tekijät: Anne-Maria Mikkola, Lasse Koskela ja Heljä Haapamäki-Niemi, Anita Julin, Anneli Kauppinen, Pirkko Nuolijärvi, Kaija Valkonen. Toim. Päivi Lindstedt. 1. painos. Helsinki: Gummerus. 2005. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- ÄJKH = *Kurs sivikko 3. Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa*. Sarjassa *Äidinkieli ja kirjallisuus*. 2005. Toim. Jutta Joutseno. 1. painos. Tekijät Anne-Maria Mikkola, Heljä Haapamäki-Niemi, Minna Hautaniemi. Helsinki: WSOY.

B. Kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskoe

- TT-koe (9.2.2007). *Äidinkieli I. Tekstitaidon koe*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. (Tai: *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. Helsinki: SKS; ÄÖL, 10–20.)

C. Kevään 2007 tekstitaidon kokeen vastaustekstit

- A1, A2, A3 jne. (aakkosten kirjaimeen Ä saakka) = Vastaustekstit A1 – Ä10 (yht. 434 kpl.) Ylioppilastutkintolautakunnan tutkimusaineistokseni myöntämät, tehtävänannosta 2 kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeessa kirjoitetut 434 vastaustekstiä 26 koulusta eri puolilta Suomea. [Elina Koukin tutkimuslupahakemus (rek.nro 7/810/2008). Helsinki 25.3.2008.] Helsinki: YTL. Tutkimusaineiston koulut on nimetty koulun tunnusluvun (nelinumeroinen luku) perusteella järjestyksessä pienimmästä tunnusluvusta suurimpaan kouluiksi A, B, C, D, E jne. (kouluja on aakkosten kirjaimeen Ä saakka). Kokelaat on merkitty kunkin oppilaan kokelasnumeron perusteella järjestykseen pienimmästä kokelasnumerosta suurimpaan kouluittain koodilla A1, A2, A3 jne. Tarkemmat tiedot tutkimusaineistonani olevista kouluista ovat ylioppilastutkintolautakunnassa Helsingissä.
- Ä1 = Vastausteksti 8. *Monen näkökulman kertoja*. Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. Helsinki: SKS; ÄÖL, 38–39.

- Ä2= Vastausteksti 9. *Ei aivan taka-alalla*. Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. Helsinki: SKS; ÄOL, 39–40.
- Ä3 = Vastausteksti 10. *Romaanin ”Puodinpitäjän poika” kertoja*. Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. Helsinki: SKS; ÄOL, 40–41.
- Ä4 = Vastausteksti 11. *Tapahtumia totteleva kertoja*. Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. Helsinki: SKS; ÄOL, 41–42.
- Ä5 = Vastausteksti 12. *kahden näkökulman kerrontaa*. Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. Helsinki: SKS; ÄOL, 42–43.
- Ä6 = Vastausteksti 13. *Yllätyksellinen kertoja*. Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. Helsinki: SKS; ÄOL, 43–45.

Tutkimuskirjallisuus:

- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1981). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Band II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1991). *Opetuksen perusmuodot*. Suom. Unto Sinkkonen. Helsinki: WSOY.
- Aho, L. (2002). Koulu, opetus, oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (Toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2., uusittu painos. Helsinki: WSOY, 19–38.
- Ahokas, P. (1985). Feministinen kritiikki – uusi tapa lukea. *Virke* 6/1985, 13–22.
- Ahokas, P. (1988). Feministinen tutkimus – kirjallisuuden naisnäkökulma. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXV*. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL, 129–134.
- Alanko, O. (2001). Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa. Teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (Toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 207–240.
- Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (2001). Johdanto. Teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (Toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 7–9.
- Aristoteles IX*. (1997). *Retoriikka*. (Suom. Paavo Hohti & Päivi Myllykoski.) *Runousoppi*. (Suom. Paavo Hohti.) Helsinki: Gaudeamus.
- Arvilommi, R. (2008). Tekstitaito ja kirjallisuudenopetus. *Virke* 2/2008, s. 47.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology : A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology : A Cognitive View*. 2. painos. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. & Robinson, F. (1969). *School Learning. An Introduction to Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bakhurst, D. (2007). Vygotsky’s Demons. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 50–76.
- Bal, M. (1983). The Narrating and the Focalizing: A Theory of the Agents in Narrative. Translated by Jane E. Lewin. *Style* 17, 234–269.
- Barsalou, L.W. (1982). Context-independent and Context-dependent Information in Concepts. *Memory and Cognition*, Vol. 10 (1), 82–93.
- Bergman, I. (1982). Kaksi näkökulmaa novellin käsittelyyn. *Virke* 2/1982, 21–23.

- Beveridge, M. (1985). The Development of Young Children's Understanding of the Process of Evaporation. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 55, 84–90.
- Booth, W.C. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brinker, M. (1993). Theme and Interpretation. In Sollors, W. (Ed.) *The Return of Thematic Criticism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 21–37.
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive Development and Reading. In Spiro, R.J., Bruce B. & Brewer, W.F. (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 452–481.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J. & Austin, G. A. (1967/1956). *A Study of Thinking*. New York: Science Editions.
- Carey, S. (1991). Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual Change? In Carey, S. & Gelman, R. (Eds.) *The Epigenesis of Mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 257–291.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, N.Y.: Cornell UP.
- Chi, M.T.H. (1992). Conceptual Change within and across Ontological Categories: Examples from Learning and Discovery in Science. In Giere, R. (Ed.) *Cognitive Models of Science: Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. Minneapolis, MN.: University of Minnesota Press, 129–186.
- Chi, M.T.H. & Roscoe, R.D. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. In Limón, M. & Mason, L. (Eds.) *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 3–27.
- Chi, M.T.H., Slotta, J.D. & de Leeuw, N. (1994). From Things to Processes: A Theory of Conceptual Change for Learning Science Concepts. *Learning and Instruction*. Vol. 4, 27–43.
- Chomsky, N. (1959). A Review on *Verbal Behavior* by B.F. Skinner. In *Language*, vol. 35 (I). *Journal of The Linguistic Society of America*. Baltimore, USA: Waverly Press, Inc., 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge; Mass.: MIT Press.
- Clewell, S.F. & Clifton, A.M. (1983). Examining Your Textbook for Comprehensibility. *Journal of Reading*. Vol. 27, No 3, 219–224.
- Cohn, D. (1978). *Transparent Minds. Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Cohn, D. (2006). *Fiktion mieli*. Suom. Paula Korhonen, Markku Lehtimäki, Kai Mikkonen ja Sanna Palomäki. Helsinki: Gaudeamus.
- Cole, M. & Gajdamaschko, N. (2007). Vygotsky and Culture. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 193–211.
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. (1975). London & New York: Routledge.
- Culler, J. (2004). Omniscience. *Narrative* 1/2004, Vol. 12, 22–34.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Daniels, H. (2005). Introduction. In Daniels, H. (Ed.) *An Introduction to Vygotsky*. New York, London: Routledge, 1–31.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 307–331.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. London: Routledge.
- Daniels, H. & Bernstein, B. (1994) *Charting the Agenda: Educational Activity After Vygotsky*. New York, London: Routledge.
- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J.V. (2007). Editors' Introduction. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 1–17.

- Daniels, H., Lauder H. & Porter J. (2008). *Routledge Companion to Education*. New York, London: Routledge.
- Donaldson, M. (1982). *Miten lapsi ajattelee?* Espoo: Weilin & Göös.
- Eagleton, T. (1997). *Kirjallisuusteoria. Johdatus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Edwards, A. (2007). An Interesting Resemblance: Vygotsky, Mead, and American pragmatism. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 77–100.
- Ekman, M. (1992). Berättelserna och livets övermakt. Om Ulla-Lena Lundbergs och Lars Sunds nya romaner. *Nya Argus* 1/1992, 5–9.
- Enkenberg, J. (2002). Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, M-L. (Toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2., uusittu painos. Helsinki: WSOY, 157–177.
- Ervasti, E. & Ruusuvoori, R. (1969). *Lukukirja 3*. Helsinki: Tammi.
- Facta 2001* (1984). Osa 9. Helsinki: WSOY.
- Fasoulas, K. (1990). Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44*. Toim. Liisa Saariluoma. Helsinki: SKS, 153–168.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fludernik, M. (1996). *Towards a 'Natural' Narratology*. London & New York: Roudledge.
- Fludernik, M. (2003). Scene Shift, Metalepsis, and the Metaleptic Mode. In *Style* 4/2003, vol. 37, 382–400.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Translated by Jane E. Lewin. Ithaca, N.Y.: Cornell U.P.
- Genette, G. (1986). *Narrative Discourse*. Translated by Jane E. Lewin. Oxford: Blackwell.
- Genette, G. (1988). *Narrative Discourse Revisited*. Translated by Jane E. Lewin. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Genette, G. (1990). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Translated by Jane E. Lewin. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.
- Goodman, Y.M. & Goodman, K.S. (1990). Vygotsky in a Whole-language Perspective. In *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 223–250.
- Goodson, I. & Marsh, C. (1996). *Studying School Subjects: A Guide*. London: Falmer Press.
- Goodwyn, A. & Findlay, K. (2002). Literature, Literacy and the Discourses of English Teaching in England: A Case Study. In *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 2, 221–238.
- Gredler, M.E. & Shields, C.C. (2008). *Vygotsky's Legacy : A Foundation for Research and Practice*. New York: Guilford Press.
- Grünn, K. (2005). Kaunokirjallisuustehtävät abin haasteena. Kokoelmassa *Ylioppilasaineita 2005*. Toim. Ritva Falck, Hanna Holma-Kokkonen, Anna Malmio ja Virpi Ruokola. Helsinki: SKS; ÄOL, 97–101.
- Grünn, K. (2008). Äidinkielen ja kirjallisuuden käsitteitä maailma *Lukion opetusunnitelman perusteissa* (2003). Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2008*. Toim. Karl Grünn, Kirsi Heikkinen ja Sirkku Leppilähti. Helsinki: SKS; ÄOL, 27–28.
- Grünn, K. (2009). Kokemuksia uudesta äidinkielen kokeesta. Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2009*. Toim. Kirsi Heikkinen ja Sirkku Leppilähti. Helsinki: SKS; ÄOL, 9–12.
- Gunning, D. (1978). *The Teaching of History*. London: Crom Helm.
- Haahtela, K. (1952). Ajatuksia kielioppimme ja kirjallisuuden opetuksen peruslinjasta. Teoksessa *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja I*. Helsinki: ÄOL, 97–115.

- Haahtela, S. (1957). Eräs näkökohta kirjallisuudenopetuksen linjasta. Teoksessa *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja V*. Helsinki: ÄOL, 124–130.
- Haavikko, R. (1979). Esipuhe. Teoksessa Haavikko, R. (Toim.) *Kirjallisuuden tulkinta ja opetus*. Tietolipas 80. 2. painos. Helsinki: SKS, 7–8.
- Hakulinen, A. (1978). Kielenkäytön lajit. Teoksessa Polkunen, M., Suhonen, P. & Viikari, A. (Toim.) *Lukutikku kirjallisuuden lukijalle*. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin + Göösin kirjapaino, 231–255.
- Hakulinen, A. (1993). Mitä ihminen äidinkielestään tietää? Luento *Suomalaisen mieli ja kieli* -symposiumissa. *Virke* 1/1993, 10–14.
- Hakulinen, A., Johansson, U., Lonka, I., Mäenpää, A.-L., Mäkinen, K., Niemelä, J., Ruusuvuori, R., & Vähäpassi, A. (1974). Teesit. Teoksessa *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXI. Toim. Jouko Niemelä ja Mirja Wegelius. Helsinki: ÄOL, 141–144.
- Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen T. R. & Alho, I. (2004). Iso suomen kielioppi. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: SKS.
- Hallila, M. (2001). Antiromaanista valtavirtaan: metafiktio käsite ja sen käyttö kirjallisuudentutkimuksessa. Teoksessa *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 54*. Toim. Päivi Molarius. Helsinki: SKS, 118–130.
- Hallila, M. (2004). Mitä metafiktio reflektoi? Metafiktio ja sen suhde romaanin traditioon. Teoksessa Kajannes, K., Kirstinä, L. & Waernerberg, A. (Toim.) *Katkos ja kytkös. Modernismin ja postmodernismin suhde traditioon*. Helsinki: SKS, 207–219.
- Hanho J.T. (1955). *Suomen oppikoululaitoksen historia II. 1809–1872*. Helsinki: WSOY.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (2003). When is Conceptual Change Intended? A Cognitive-sociocultural View. In Sinatra, G.M. & Pintrich, P.R. (Eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 407–427.
- Hedegaard, M. (2007). The Development of Children’s Conceptual Relation to the World, with Focus on Concept Formation in Preschool Children’s Activity. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 246–275.
- Hickey, D. & McCaslin, M. (2001). A Comparative, Sociocultural Analysis of Context and Motivation. In Volet, S. & Järvelä, S. (Eds.) *Motivation in Context: Theoretical Advances and Methodological Implications*. Elmsford, NY: Pergamon Press, 33–55.
- Hietasaari, M. (2007a). Metalepsis kerrontastrategiana Lars Sundin historiallisissa romaaneissa. *Kirjallisuudentutkijain Seuran aikakauslehti Avain* 2/2007, 45–62.
- Hinkkanen, H. (1998). Abiturientit metatekstin tuottajina. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 23–24. Toim. Katri Sarmavuori Sirkka-Liisa Rauramo ja Auli Koponen Helsinki: ÄOS, 24–60.
- Holland, D. & Lachicotte, Jr. W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 101–135.
- Holsti, K. (1969). Kirjallisuustieteellisen terminologian vakiintumattomuudesta. Teoksessa *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XVI*. Toim. Yrjö Penttinen. Helsinki: ÄOL, 51–62.
- Hosiaisluoma, Y. (2003). *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- HS (31.5.2009). Äidinkielen taito on kaiken opiskelun perusta. Pääkirjoitus. *Helsingin Sanomat*, A2.
- Hytönen, P. (1998). Kommentti Juha Rikamalle. *Virke* 5/1998. Teoksessa Rikama, J. (2000). *Kaanon ja reseptio*. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY, 174–176.
- Hytönen, P. (2004). Tekstitaitoja tavoittamaan. *Virke* 1/2004, 10–11.
- Hägg, S. (2009). Kerronta ja historia: venäläisestä formalismista diakroniseen narratologiaan. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (Toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Tietolipas 226. Helsinki: SKS, 50–77.

- Häppölä, S. & Peltonen, T. (2001). Lukijalle. Teoksessa *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Toim. Sinikka Häppölä ja Tellervo Peltonen. Helsinki: ÄOL, 4–5.
- Ikonen, T. (2001). Tarina ja juoni. Teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (Toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 184–206.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (2001). *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopainatus Oy.
- Jakobson, R. (1971). ”Linguistics and Poetics”. Selected Writings II. *Word and Image*. The Hague: Mouton, 62–94.
- Johansson, U. (1965). Novelli oppitunnin aiheena. Teoksessa *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XII 1964–65*. Helsinki: ÄOL, 31–62.
- Johansson, U. (1981). Ylioppilastutkinnosta. *Virke* 5/1981, 1.
- John-Steiner, V.P. (2007). Vygotsky on Thinking and Speaking. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 136–152.
- Joyce, B. R. & Weil, M. (2000). *Models of Teaching*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Julin, A. (2004). Perustietoa äidinkielen uudesta ylioppilaskokeesta. *Virke* 2/2004, 54.
- Julkunen, M-L. (1988). *Oppikirja tekstianalyysin kohteena*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 21. Joensuun: Joensuu yliopisto.
- Julkunen, M-L. (1989). *Oppikirja käsitteiden opettajana*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 23. Joensuu: Joensuu yliopisto.
- Jäppinen, U. (1992). Metakielen käsittely äidinkielen opetuksessa. *Virke* 4/92, 29–33.
- Kaipainen, R. (1987). Äidinkielen koe uudistuu? *Virke* 3/1987, 4–5.
- Kalliokoski, J. (1992). Miten tekstin merkitys syntyy. *Virke* 6/1992, 4–9.
- Kantokorpi, M. (2008). Erittele runon rakenne? *Virke* 2/2008, 46.
- Kantokorpi, M., Lyytikäinen, P. & Viikari, A. (1998). *Runousopin perusteet*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Karkama, P. (1983). Maailmankatsomuksen ja kertovan struktuurin ongelmia. Teoksessa *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 35*. Toim. Auli Viikari. Helsinki: SKS, 95–103.
- Karkama, P. (1989). Vygotskilainen näkökulma kirjallisuuden tutkimukseen. Johdattelevia ideoita. Teoksessa Itonen, M. (Toim.) *Kirjallisuuden kentillä. Kirjoituksia kirjallisuuden sosiologiasta ja reseptiosta*. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 270. Tampere: Tampereen yliopisto, 289–306.
- Karkama, P. (1991). *Teos tekijäänsä kiittää. Kirjallisuuden teoriaa*. Helsinki: SKS.
- Karvonen, M. (1995). Kuka kokee, mistä näkyy? Genetien fokalisaatiomallin ulottuvuuksia ja rajoja etsimässä. Teoksessa Makkonen, A. & Ikonen, T. (Toim.) *Karnevaali ja autioma. Kirjallisuustieteellisiä tutkielmia*. Helsingin yliopiston yleisen kirjallisuustieteen, teatteritieteen ja estetiikan laitoksen julkaisusarja N:O 1. Helsinki: Yliopistopaino, 44–65.
- Kauppinen, A. (1990). Joko taas päättökokeesta? *Virke* 2/90, 4–5.
- Kauppinen, A. & Kirstinä, L. (1994). Kirjallisuus on aina kieltä, kieli usein kirjallisuutta. Teoksessa Sinko, P. (Toim.) *Näkökulmia äidinkielen opetus suunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus, 82–90.
- Kauppinen, A & Laurinen, L. (1988). *Tekstioppi – johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kauppinen, S. (1981). Äidinkielen opetus suunnitelmat kulttuurikasvatuksen kannalta. Teoksessa *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXVIII*. Toim. Leena Kirstinä. Helsinki: ÄOL, 75–85.
- Kettunen, K. (1988). Narratologia – kerronnan tutkimusta. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*. ÄOL:n vuosikirja XXXV. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL, 125–128.
- Kinnunen, A. (1989). *Kertomuksen opissa. Avoimen maailman hahmotuksesta*. Helsinki: WSOY.

- Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä.* (2001). Tietolipas 174. Toim. Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala. Helsinki: SKS.
- Kirstinä, L. (1987). *Abiturientit Pienen tulitikkutyön lukijoina.* Helsinki: ÄOL.
- Kirstinä, L. (1988). Lyhyt historia. Yliopiston ja koulun kirjallisuuden opetuksen suhteista. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXV.* Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL, 106–114.
- Kirstinä, L. (1991). *Teema – leikkiäkö vain? Virke* 3/ 91, 18–21.
- Kirstinä, L. (1992a). Kertomuksen perusoppia. *Virke* 1/1992, 48–49.
- Kirstinä, L. (1992b). Viisi proosallista värssyä lauluun Opintiellä oppineita Suomessa on suuria. *Virke* 2/1992, 30–32.
- Kirstinä, L. (1993). Miten kirjoittaa kaunokirjallisuudesta? Kokoelmassa *Ylioppilasaineita 1993.* Toim. Anita Julin, Pertti Tiensuu ja Pirkko Tiuraniemi. Helsinki: SKS; ÄOL, 116–131.
- Kirstinä, L. (2000a). Erittele ja tulkitse tekstin mieli. Kokoelmassa *Ylioppilasaineita 2000.* Toim. Anita Julin, Sirpa Koski, Hilka Lamberg ja Kirsti Lehtinen. Helsinki: SKS; ÄOL, 71–76.
- Kirstinä, L. (2000b). Kohti ’luonnollista’ narratologiaa. Teoksessa Kajannes, K. & Kirstinä, L. (Toim.) *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta.* Helsinki: Helsinki University Press, 101–132.
- Kirstinä, L. (2004). Teemasta ja tematisoinnista. Katkelma Järvenpään Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumissa 5.8.2004 pidetystä esitelmästä *Mitä annettavaa on kirjallisuudentutkimuksella kouluopetukselle? Virke* 3/2004, 10–12.
- KJSK (1994). *Kieli ja sen kielipit.* Opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Opetusministeriö. Painatuskeskus.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung.* Weinheim: Beltz.
- Kluwe, R.H. (1980). *Metacognition: Komponenten einer Theorie zur Kontrolle und Steuerung eigenen Lernens.* München: Psychologisches Institut.
- Koppinen, M-L. (1984). Miten motivoida oppilas oppimaan? Teoksessa *Äidinkielen opetuksen uudet kehukset. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXI.* Toim. Aulikki Pöntinen ja Sirkka Ruokokoski. Helsinki: ÄOL, 83–95.
- Korhonen, O. (2008). Tekstitaito kaventaa kirjallisuuden opetusta. *Virke* 2/2008, 48.
- Koskela, L. (2000a). Lukutaidon jäljillä. Havaintoja uudesta äidinkielen kokeesta. *Virittäjä* 4/2000, 610–612.
- Koskela, L. (2000b). *Lukutaitoa jäljittämässä.* Raportti uudentyyppisen äidinkielenkokeen kokeilusta kahdeksassatoista suomenkielisessä lukiassa. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- Koskela, L. (2000c). YTL kokeili uutta äidinkielen koetta. *Virke* 3/2008, 6–7.
- Koskela, L. (2002). YTL:n uutisia. *Virke* 1/2002, 50.
- Koskela, L. (2008). Tehtävänkijän murheet ovat monet. Teoksessa Helttunen, A. & Julin, A. (Toim.) *Kiittäen hyväksytyt. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää.* Helsinki: SKS; ÄOL, 129–136.
- Koskela, L. & Rojola, L. (1997). *Lukijan ABC-kirja.* Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin. Helsinki: SKS.
- Koskimies, R. (1962). *Yleinen runousoppi.* 3. painos (1. painos 1937). Helsinki: Otava.
- Kouki, E. (2007). Onko *motiivi* hukassa? — Motiivi novellianalyysin käsitteenä lukion kirjallisuudenopetuksessa. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 36/2007. Toim. Katri Sarmavuori, Sirkka-Liisa Rauramo ja Auli Koponen. Helsinki: ÄOS, 35–60.
- Kouki, E. (2008b). *Aika* kerronnan käsitteenä ja oppimisen kohteena. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 37/2008. Katri Sarmavuori, Sirkka-Liisa Rauramo & Auli Koponen. Helsinki: ÄOS, 37–58.

- Kouki, E. (2008c). Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen lukiossa. Teoksessa Kallioniemi, A. (Toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktiikan symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*. Helsinki: Yliopistopaino, 838–849.
- Kouki, E. (2009). Narratologinen jalanjälki koulujen kirjallisuudenopetuksessa. *Kirjallisuudentutkijain Seuran* aikakauslehti *Avain 1/2009*, 52–58.
- Kovala, U. (1998). Skyllaja Kharybdis? Teoksessa *Konteksti—tutkimuksen avainsana? Kirjallisuudentutkijain seuran vuosikirja 51*. Toim. Päivi Molarius. Helsinki: SKS, 89–95.
- Kovala, U. (2005). Kommunikaation anatomia. Teoksessa Kovala, U., Eskola, K., Jokinen, K., Niinikangas, V. & Sironen, E. (Toim.) *Tarkkoja siirtoja. Juhlakirja professori Erkki Vainikkalan 60-vuotispäivän kunniaksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurin tutkimuskeskus, 2005 <http://www.arthis.jyu.fi/julkaisut/tarkkojasiirtoja/kovala.html> (Linkki tarkistettu 7.12.2009.)
- Kozulin, A. (2005). The Concept of Activity in Soviet Psychology. In Daniels, H. (Ed.) *An Introduction to Vygotsky*. New York, London: Routledge, 101–123.
- Kress G. & van Leeuwen T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Krogerus, T. (2001). Ohrapuuro ja orpous. Syömismotiivi Antti Hyryn tuotannossa. – *Elore 2/2001*. 8. vsk. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry, 1–5.
- Kumara-Moisio, T. (2005). Lukiolainen ja novellianalyysi. Miten kehittää lukijan analysointi- ja tulkintataitoja? *Virke 4/2005*, 35–37.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laine, K. (1990). *Käsitteenopettamisen menetelmien vertailua päiväkodissa ja alkuopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:142. Turun yliopisto: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Lamberg, H. (2005). Lukion uudet opetussuunnitelmat puhuttavat. *Virke 1/2005*, 20–26.
- Lange, K. (1999). ”Maailmaa voi lukea monin eri tavoin”. *Virke 2/1999*, 32–33.
- Lassila, H. (1982). Aihe, motiivi, teema kirjallisuuden opetuksessa. *Virke 5/1982*, 33–39.
- Laurinen, L. (1990). Kymmenen kultaista keinoa tekstin ymmärtämisen opettamiseksi. *Virke 3 /1990*, 9–31.
- Lehtimäki, M. (2009). Fiktiivisen kertomuksen analyysi ja tulkinta. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (Toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Tietolipas 226. Helsinki: SKS, 28–49.
- Lehtinen, E. (1991). Lukijalle. Teoksessa Aebli, H. *Opetuksen perusmuodot*, 10–12. Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, E. (2008). Mathematics Education and Learning Sciences. In M. Niss (Ed.) ICME-10 Proceedings. IMFUFA, Department of Science, Systems and Models. Denmark: Roskilde University, 93–104. www.icme10.dk/proceedings/pages/ICME_pdf-files/p04_lehtinen.pdf (Linkki tarkistettu 2.6.2009.)
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Leino, P. (21.3.1990). *Nykyinen vai uudistettu yo-koe äidinkielen?* Helsingin Sanomat.
- Leinonen, M. (2004). Koulutuksessa virkistyy. *Virke 1/2004*, 13.
- Lonka, I. (1998a). Mihin katoaa kirjoittamisen taito? *Virke 5/1998*, 48–49.
- Lonka, I. (1998b). ÄOL ja opetussuunnitelmien kehittäminen. Teoksessa Kaipainen, R., Lonka, I. ja Rikama, J. (Toim.) *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Helsinki: ÄOL, 124–157.
- LOPS (1985). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Kouluhallitus.
- LOPS (1994). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Makkonen, A. (1989). Tulkinta ja ylitulkinta. 156 x Raija Siekkisen ”Lasia”. Teoksessa Ihonen, M. (Toim.) *Kirjallisuuden kentillä. Kirjoituksia kirjallisuuden sosiologiasta ja reseptiosta*. Tampere: Tampereen yliopisto, 5–32.

- Matson, A. (1947). *Romaanitaide*. Helsinki: Tammi.
- Mattila, P. (1984). *Kirjallisuudentutkimuksen avainsanoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Mattila, E. & Olkinuora, E. (Toim.) (2002). *Koulutus, kasvatus ja arviointi*. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 198.
- Mayer, R.E. (2004). Should There Be a Three Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction. *American Psychologist* 59 (1), 14–19.
- McHale, B. (1983). Unspeakable Sentences, Unnatural Acts: Linguistics and Poetics Revisited. *Poetics Today* 4, 7–45.
- Meshcheryakov, B.G. (2007). Terminology in L.S. Vygotsky's Writings. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 155–177.
- Melkas, K. (2006). *Historia, halu ja tiedon käärme Aino Kallaksen tuotannossa*.
- Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1063. Helsinki: SKS.
- Merenluoto, K. (2001). *Lukiolaisen reaaliluku. Lukualueen laajentaminen käsitteellisenä muutoksena matematiikassa*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. SARJA – SER. C OSA–TOM. 176. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.
- Miettinen, R. (2005). Hullujen naisten kanssa ullakolla. Kertojan luotettavuus ja tulkinta Charlotte Perkins Gilmanin novellissa *The Yellow Wallpaper*. Teoksessa Mäkelä, M. & Tammi, P. (Toim.) *Kertomus ja mieli. Uusia (ja vanhoja) näkökulmia tajunnan esittämiseen kertomakirjallisuudessa*. Tampereen yliopiston taideaineiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto, 101–123.
- Miettunen, S. (19.3.2006). Kovan onnen koeuudistus. *Turun Sanomat*.
- Mikkonen, K. (2006). Fiktio erityisyys ja ainutlaatuisuus Dorrit Cohnin mukaan. Teoksessa Cohn, D. *Fiktio mieli*. Helsinki: Gaudeamus, 249–264.
- Minick, N.J. (2005). The Development of Vygotsky's Thought: An Introduction to *Thinking and Speech*. In Daniels, H. (Ed.) *An Introduction to Vygotsky*. New York, London: Routledge, 33–57.
- Murfin, R. & Ray, S.M. (1998). *The Bedford Glossary of Critical and Literary Terms*. Boston: Bedford Books.
- Murto, M. (1989). YO-tutkinnon uudistus kaipaa yhteistyötä. *Virke* 4/1989, 3.
- Murto, M. (1992). ”Lukeminen on kysymystila.” *Virke* 3/1992, 14–16.
- Murto, M. (2002a). Mikä muuttui kirjallisuudenopetuksessa 1990-luvulla? *Virke* 2/2002, 6–8.
- Murto, M. (2002b). Lukion uusi opetussuunnitelma puhuttaa. *Virke* 3/2002, 20–22.
- Murto, M. (2004). Kaunokirjallisen tekstin tulkinta on merkityksenantoa. Kokoelmassa *Ylioppilasaineita 2004*. Toim. Ritva Falck, Hanna Holma-Kokkonen, Hilikka Lamberg ja Anna Malmio. Helsinki: SKS; ÄOL, 63–67.
- Murto, M. (2007). Havaintoja tekstitaidon tehtävistä. Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grün ja Mervi Murto. Helsinki: SKS; ÄOL, 21–26.
- Mutanen, A. (2000). Käsitteiden oppimisesta merkitysten tulkintaan. Lasten aika-käsitteisiin liittyvien oppimisprosessien fenomenologinen kuvaaminen. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 43. Oulun yliopisto: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Mäenpää, A-L. (1974). Kirjoittamaton historia. Teoksessa *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärät. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXI*. Toim. Jouko Niemelä ja Mirja Wegelius. Helsinki: ÄOL, 15–30.
- Mäenpää, A-L. (1976). Tutkimus ja opetus. Teoksessa *Tutkimus ja opetus: strukturalismia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIII*. Toim. Martti Tala. Helsinki: ÄOL, 5–10.
- Nallikari, P. (1987). Onko meillä oppikirjaongelma? *Virke* 3/1987, 11–13.
- Nelles, W. (1997). *Frameworks: Narrative Levels and Embedded Narrative*. American University Studies, Series XIX, General literature, vol. 33. New York: Peter Lang.

- Nelles, W. (2006). Omniscience for Atheists; or Jane Austen's Infallible Narrator. *Narrative* 2/2006, vol. 14, 118–131.
- Niemelä, J. (1990). Ylioppilasaineesta yhä: mallikokeesta saatua palautetta. *Virke* 5/1990, 36–37.
- Niinistö, M. (1968). Kirjallisuudentutkimus ja kirjallisuudenopetus – eräitä näkökohtia. Teoksessa *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XV 1967–68*. Toim. Yrjö Penttinen. Helsinki: ÄOL, 112–133.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NSSK 1 (1985). = *Nyky-suomen sanakirja 1*. Lyhentämätön kansanpainos. Osat I – II, A - K. 9.painos. Helsinki: WSOY.
- NSSK 2 (1985) = *Nyky-suomen sanakirja 2*. Lyhentämätön kansanpainos. Osat III – IV, L - R. 9.painos. Helsinki: WSOY
- Nünning, A. (1997). "But why will you say that I am mad?" On the Theory, History, and Signals of Unreliable Narration in British Fiction. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 1/ 1997, band 22, 83–105.
- Nünning, A. (2005). Reconceptualizing Unreliable Narration: Synthesizing Cognitive and Rhetorical Approaches. In Phelan, J. & Rabinowitz, P.J. (Eds.) *A Companion to Narrative Theory*. Malden, MA: Blackwell Publisher, 89–107.
- Ojajärvi, J. (2005). Leikki, historia ja kuolema – Lars Sundin Lanthandlerskansan sonin postmodernismi. Teoksessa Helle, A. ja Kajannes, K. (Toim.) *PoMon tila. Kirjoituksia kirjallisuuden postmodernismista*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 17–55.
- Olkinuora, E., Jakku- Sihvonen, R. & Mattila, E. (Toim.) (2002). *Koulutuksen arviointia. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70.
- Olson, G. (2003). Reconsidering Unreliability: Fallible and Untrustworthy Narrators. *Style* 11: 1, 93–109.
- Palincsar, A.S. Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. In Daniels, H. (Ed.) *An Introduction to Vygotsky*. New York, London: Routledge, 285–314.
- Palmgren, M-L. (1986). *Johdatus kirjallisuustieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- Panofsky, C.P., John-Steiner, V. & Blackwell, P.J. (1990). The Development of Scientific Concepts and Discourse. In Moll, L. C. (Ed.) *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 251–267.
- Parko, K. (2004). Kirjallisuuden tekstitaitoja. *Virke* 1/2004, 12.
- Penttinen, Y., Rikama, J. & Salminen, A. (1973). Lukion kirjallisuuden opetus. Teoksessa *Äidinkieli 1973. Opetusoppia lukiota varten. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XX*. Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL, 77–114.
- Perkins, D.N. (1987). Knowledge as Design: Teaching Thinking Through Content. In Baron, J.B. & Sternberg, R.J. (Eds.) *Teaching Thinking Skills*. New York: W.Freeman & co., 62–85.
- Perry, N.E. & VandeKamp, K.J.O. (2000). Creating Classroom Contexts that Support Young Children's Development of Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, Volume 33, Number 7, 821–843.
- Petsch, R. (1934). Epischen Grundformen. *Gemanisch-romanische Monatschrift* 16; myös Petsch, R. *Wesen und Formen der Erzählkunst*. 2. verm. und verb. Aufl. Halle: Niemeyer, 1942.
- Petersen, J. (1939). *Die Wissenschaft von der Dichtung* > Ks. Holsti, K. 1969. Kirjallisuustieteellisen terminologian vakiintumattomuudesta. Teoksessa *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XVI 1969*. Toim. Yrjö Penttinen. Helsinki: ÄOL, 51–62.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology* 95 (4), 667–686.
- Platon (n. 388–400 eKr.) *Valtio*. Suom. Marja Itkonen-Kaila (2007). Helsinki: Otava.
- Polkunen, M., Suhonen, P. & Viikari, A. (Toim.) (1978). *Lukutikka kirjallisuuden lukijalle*. Helsinki: Weilin & Göös.

- Purves, A.C. (1973). *Literature Education in Ten Countries. An Empirical Study*. International Studies in Evaluation II. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Pälli, P. (2005). Äidinkielen opetus ja diskurssianalyysi. Teoksessa Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (Toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action*. AFinLA. Vuosikirja 63, 399–408.
- Rainio, R. (1971). Kirjan synnystä ja käytöstä. Teoksessa *Kirjallisuuskritiikki ja opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XVIII*. Toim. Ritva Rainio. Helsinki: ÄOL, 4–6.
- Rikama, J. (1973). Kirjallisuudenopetuksen menetelmät. Teoksessa Rikama, J. (2000). *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY, 19–24.
- Rikama, J. (1978). *Kirjallisuustieto*. Porvoo: WSOY.
- Rikama, J. (1982). Lukion äidinkielen opetus ja päättökoe – poleeminen puheenvuoro. Teoksessa *Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX 1982*. Toim. Anneli Vähäpassi. Helsinki: ÄOL, 199–202.
- Rikama, J. (1984). *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa*. Valtion taidehallinnon julkaisuja nro 25. Helsinki.
- Rikama, J. (1986). Miksi ja miten kirjoittaa kirjallisuudesta. Kokoelmassa *Ylioppilaspaineita 1986*. Toim. Risto Kaipainen, Joko Niemelä, Juha Rikama ja Anita Särkkä. Helsinki: SKS; ÄOL, 52–55.
- Rikama, J. (1987). Novellianalyysi kirjoitustehtävänä. Teoksessa Rikama, J. (2000). *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY, 145–148.
- Rikama, J. (1990). Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään. Teoksessa *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44*. Toim. Liisa Saariluoma. Helsinki: SKS, 169–175.
- Rikama, J. (1994a). Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa I. *Virke* 1/194, 8–12.
- Rikama, J. (1994b). Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa II. *Virke* 2/1994. Teoksessa Rikama, J. (2000). *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. (2000). Helsinki: WSOY, 55–64.
- Rikama, J. (1994c). Ylioppilaskokelaat kirjoittavat novellista. Kokoelmassa *Ylioppilaspaineita*. Toim. Anita Julin, Lasse Kempainen ja Pertti Tiensuu. Helsinki: SKS; ÄOL, 76–78.
- Rikama, J. (1998a). Kuhinaa jättiläisen nännillä. *Virke* 4/1998, 52–53.
- Rikama, J. (1998b). Kirjallisuudentutkimuksen suurkatselmus. *Virke* 6/1998, 44–45.
- Rikama, J. (1998c). ÄOL ja kirjallisuudenopetus. Teoksessa Kaipainen, R, Lonka, I. ja Rikama, J. (Toim.) *Sitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Helsinki: ÄOL, 243–287.
- Rikama, J. (1999). Lukemisen suhteellisuusteoriako kirjallisuudenopetuksen perustaksi? Vastakommentti Päivi Hytöselle. *Virke* 1/1999, 48–49.
- Rikama, J. (2002). Millaista kirjallisuuspuhetta koulussa pitäisi opettaa? Kirjallisuudentutkimuksen ja kouluopetuksen hankala suhde. *Hiidenkivi* 1/20023, 14–15.
- Rikama, J. (2004). *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa*. Helsinki: SKS.
- Rikama, J. (2005a). Kirjallisuudenopetus osana sosiaalista järjestelmää. *Kanava* 7/2005, 450–455.
- Rikama, J. (2005b). Kirjallisuudentutkimuksen uusista näkökulmista vetoapua koulun kirjallisuudenopetukselle. *Virke* 3/2005, 21–23.
- Rikaniemi, P. (2008). Tekstitaidot eivät tapa! *Virke* 2/2008, 48.
- Rimmon-Kenan, S. (1991). *Kertomuksen poetiikka*. Tietolipas 123. Suom. Auli Viikari. Helsinki: SKS.
- Rojola, L. (1995). Miksi kirjallisuudentuntemus ei kartu koulussa. *Virke* 3/1995, 38–39.
- Routarinne, S. (2007): Tekstitaidonkokeessa ei kysytty tekstilajia – vai kysyttiinkö sittenkin? Kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. Helsinki: SKS & ÄOL, 73–78.

- Royle, N. (2003) *The Uncanny*. Manchester: Manchester University Press.
- Ruusuvuori, R. (1971). Impressionistinen kritiikki kirjallisuudenopetuksessa. Teoksessa *Kirjallisuuskritiikki ja opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XVIII*. Toim. Ritva Rainio. Helsinki: ÄOL, 32–46.
- Ruusuvuori, R. (1999). Kiviä kuormasta ja suitsia suihin. Kokoelmassa *Ylioppilaisaineita 1999*. Toim. Anita Julin, Sirpa Koski ja Kirsti Lehtinen. Helsinki: SKS; ÄOL, 158–162.
- Saariluoma, L. (1987). Narratologia ja historia. Genetten fokalisaation käsite ja Stanzelin kerrontapsykologia kirjallisuudenhistorian valossa tarkasteltuna. Teoksessa *Kirjallisuus? Tutkimus? Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 41*. Toim. Jaana Anttila. Helsinki: SKS, 123–142.
- Saarimaa, E.A. (1939). *Äidinkielen opetuksen kohentamisesta*. Esitelmä Äidinkielen opettajain kokouksesta Tampereella 8.6.1938. *Virttäjä* 4, 201–210.
- Sadoski, M., Norton, D.E., Rodriguez, M., Nichols, W.D. & Parten J.G. (1998). Preservice and Inservice Reading Teachers' Knowledge of Literary Concepts and Literary Analysis. *Reading Psychology*, Volume 19, Issue 3 July 1998, 267 – 286.
- Salin, S. (2007). Kun sissiltä meni hermot – Paavo Rintalan Sissiluutnantin epäluotettava kertoja. *Kirjallisuudentutkijain Seuran aikakauslehti Avain* 2/2007, 5–23.
- Salminen, A. (1971). Uuskritiikki kirjallisuudenopetuksessa. Teoksessa *Kirjallisuuskritiikki ja opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XVIII*. Toim. Ritva Rainio. Helsinki: ÄOL, 102–116.
- Saukkonen, P. (1987). Näkökulmia näkökulmaan. Teoksessa *Kirjallisuus? Tutkimus? Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 41*. Toim. Jaana Anttila. Helsinki: SKS, 143–154.
- Schwartz, R.J. (1987). Teaching for Thinking: A Developmental Model for Infusion of Thinking Skills into Mainstream Instruction. In Baron, J.B. & Sternberg, R.J. (Eds.) *Teaching Thinking Skills*. New York: W.Freeman & co., 106–126.
- Segre, C. (1995). From Motif to Function and Back Again. In Bremond, C., Landy, J. & Pavel, T. (Eds.) *Thematics. New Approaches*. Albany: State University of New York Press, 21–32.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, Vol. 27, No. 2, 4–13.
- Silferberg, H., Portaankorva-Koivisto & Yrjänäinen, S. (2005). Matematiikka kielenä ja kielikasvatuksena. Teoksessa Jalonen, L., Keranto, T. & Kaila, K. (Toim.) *Matemaattisten aineiden opettajien tietotaito – haaste vai mahdollisuus?* Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Oulussa 25.–26.11.2004. Oulu: Oulu University Press.
- Sinko, P. (1998). Äidinkielen yo-koetta kehitetään äidinkielen ja kirjallisuuden kokeeksi. *Virke* 4/1998, 24–25.
- Sinko, P. (2001). Ajankohtaista YTL:stä. *Virke* 2/2001, 47.
- Sinko, P. (2002). Koulu tarvitsee käytännöllistä teoriatietoa. *Hiidenkivi* 1/2002, 16.
- Sinko, P. (2008). 1992 ja 2007 – kaksi yo-koeuudistusta lukutaidon edistämiseksi. Teoksessa *Kiittäen hyväksyty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. ÄOL:n vuosikirja 2008. Toim. Anne Helttunen ja Anita Julin. Helsinki: SKS & ÄOL, 145–150.
- SKPSK (2004). = *Suomen kielen perussanakirja*. Ensimmäinen osa A – K. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M. & Turner, J.C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 2004, Vol. 39, No. 2, 97–110.
- Steinby, L. (2009). Aika, paikka ja subjekti Genetten narratologiassa. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. (Toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Tietolipas 226. Helsinki: SKS, 78–110.
- Sund, L. (1998). *Puodinpitäjän poika*. Suom. Kaarina Sonck. Helsinki: WSOY.
- Suomela, S. (2001). Teemasta ja sen tutkimuksesta. Teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (Toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 141–162.
- Säljö, R. (2001.) *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

- Taba, H. (1966). *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*. San Francisco: San Francisco State College.
- Tammi, P. (1985). Tulkinta pyrkimyksenä. Teoksessa *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja* 38. Toim. Anna Makkonen. Helsinki: SKS, 9–31.
- Tammi, P. (1986). Kertojan ja henkilön diskurssista. Teoksessa *Teksti ja konteksti. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja* 40. Toim. Anna Makkonen. Helsinki: SKS, 25–61.
- Tammi, P. (1992). *Kertova teksti. Esseitä narratologiasta*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tamminen, T. (2006). Minne menet, suomen kieli? *Aviisi* 14/2006.
- Toiskallio, J. (1993). *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus: opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja C 99. Turku: Turun yliopisto.
- TT-kokeen mallikoe. (2006). Ylioppilastutkintolautakunnan laatima tekstitaidon mallikoe kokoelmassa *Ylioppilastekstejä 2006*. Toim. Ritva Falck, Karl Grönn, Hilka Lamberg ja Mervi Murto. Helsinki: SKS, 18–26.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turunen K.E. & Paakkola E. (1995). *Miten ihminen tietää. Johdatus tiedon ja tieteen käsitteisiin*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Uspenski, B. (1991). *Komposition poetiikka. Taideteoksen sommittelun periaatteet* (1970). Suom. Marja-Leena Vainionpää-Palmgren. Helsinki: Kustannus Oy Orient Express.
- Uusi-Hallila, T. (2002). Kehittyvä lukija tarvitsee käsitteitä. *Hiidenkivi* 1/2002, 15–16.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vainikkala, E. (1983). Kertomuksen rakenne ja tulkinta. Teoksessa *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja* 35. Toim. Auli Viikari. Helsinki: SKS, 123–140.
- Vainikkala, E. (2004). Lukupintoja – aukkojen ja murtumien teoriaa. Teoksessa Oja, O., Ahvenjärvi, K., Jokinen, E. & Männikkö, M. (Toim.) *Rappauksia – esseitä kirjallisuudentutkimuksesta*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 15–37.
- Vainionpää, M-L. (1974). *Kirjallisuustieteen perusteita*. Helsinki: WSOY.
- Van der Veer, R. (2007). Vygotsky in Context: 1900–1935. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 21–49.
- Varis, M. (2004). Kielitiedosta eväät tekstitaitoon. *Virke* 4/2004, 12–13.
- Varpio, Y. (1988). Reseptiotutkimus – muuttuvien tulkintojen jäljillä. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXV*. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL, 115–120.
- Vatanen, P-L. (1987). *Keskiasteen oppilaat oppimateriaalinsa lukijoina*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 17. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E. & Lepola, J. (2001). Long-term Development of Motivation and Cognition in Family and School Contexts.– In Volet, S. & Järvelä, S. (Eds.) *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances ad Methodological Implications*. Elsevier Science Ltd. London: Pergamon Press, 295 – 315.
- Viksten, V. (1978). Novellin lukemisesta. Teoksessa Polkunen, M., Suhonen, P. & Viikari, A. (Toim.) *Lukutikki kirjallisuuden lukijalle*. Helsinki: Weilin & Göös, 173–175.
- Virkkunen, P. (2006). Kyselytutkimus tekstitaidon kokeesta. *Virke* 1/2006, 25–28.
- Vosniadou, S. (1994). *Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change*. In *Learning and Instruction*, Vol. 4, No.1, 45–69.

- Vosniadou, S. (2003). Exploring the Relationships between Conceptual Change and Intentional Learning. In Sinatra, G.M. & Pintrich, P.R. (Eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 377–406.
- Vosniadou, S. (2007). The Conceptual Change Approach and Its Reframing. In Vosniadou, S., Baltas, A. & Vamvakoussi, X. *Reframing The Conceptual Change Approach in Learning and Instruction*. Oxford: Elsevier Press, 1–15.
- Vygotski, L.S. (1971). *Psychology of Art*. Cambridge, Mass.
- Vygotski, L.S. (1982; alkuper. ilmestyi v. 1931). *Ajattelu ja kieli*. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin & Göös.
- Vähäpassi, A. (1979). Millainen yhteiskunta, sellainen kirjallisuuden opetus. Teoksessa *Minä, kirjat ja maailma. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVI*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL, 16–41.
- Walsh, R. (1997). Who is The Narrator? *Poetics Today* 4/1997, vol. 18, 495–513.
- Wass, S. (2008). Uskaltautuisimeko itse arvioimaan oppikirjoja? Pääkirjoitus *Suomen tietokirjailijat ry:n Jäsentiedotteessa* 28.5.2008, 1.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. UTB 450. Heidelberg.
- Ylioppilasaineita 1994*. Toim. Anita Julin, Lasse Kemppainen ja Pertti Tiensuu. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 1995*. Toim. Anita Julin, Tellervo Luukkonen ja Pertti Tiensuu. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 1996*. Toim. Lasse Kemppainen ja Kalevi Pirttikoski. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 1997*. Toim. Kalevi Pirttikoski ja Paula Oilinki. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 1998*. Toim. Kalevi Pirttikoski ja Paula Oilinki. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 1999*. Toim. Anita Julin, Sirpa Koski ja Kirsti Lehtinen. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 2000*. Toim. Anita Julin, Sirpa Koski, Hilikka Lamberg ja Kirsti Lehtinen. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 2001*. Toim. Anita Julin, Sirpa Koski ja Hilikka Lamberg. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 2002*. Toim. Ritva Falck ja Hilikka Lamberg. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 2003*. Toim. Ritva Falck, Hanna Holma-Kokkonen ja Hilikka Lamberg. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 2004*. Toim. Ritva Falck, Hanna Holma-Kokkonen, Hilikka Lamberg ja Anna Malmio. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilasaineita 2005*. Toim. Ritva Falck, Hanna Holma-Kokkonen, Anna Malmio ja Virpi Ruokola. Helsinki: SKS; ÄOL.
- Ylioppilastekstejä 2007* Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. SKS. ÄÖL: Laatusana Oy. Porvoo: WS Bookwell.
- Ylioppilastutkinto 2007. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/documents/Tilastot/Ylioppilastutkinto2007_nettiin.pdf (Tarkistettu 4.3.2009.)
- Yrjönsuuri, Y. (1994). *Opetuksen ymmärtäminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Åhlberg, M. (2002). Ympäristökasvatus koulun ja sen toimintojen laadunkehittämisenä: perusteita ja työvälineitä. Teoksessa Julkunen, M-L. (Toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2.*, uusittu painos. Helsinki: WSOY, 302–321.
- ÄKM (2006). *Äidinkielen kokeen määräykset*. Määräys annettu 8.12.2006. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- ÄOL:n vuosikirja XVIII. (1971). *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. Toim. Ritva Rainio. Helsinki: ÄOL.
- ÄOL:n vuosikirja XXVI. (1979). *Minä, kirjat ja maailma*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.

Internet-lähteet:

- Engeström, Y. (1987). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtiovarainministeriö. Julkaistu Internetissä Opiskelijakirjaston verkkojulkaisuna (2007). <http://www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi/> (linkki tarkistettu 13.8.2008).
- Haapamäki-Niemi, H. (24.5.2007). Kommentti keskusteluaiheeseen ”Täydet pisteet”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- Haapamäki-Niemi, H. (22.9.2007). Kommentti keskusteluaiheeseen ”Turhauttavaa!”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> ÄOL:n kotisivut, joilta löydettävissä jäsenistölle tarkoitettu, muilta suljettu keskustelualue.
- <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf>. Arviointivinkit ovat laatineet YTL:n äidinkielen jaos ja tehtävälääntaryhmä sekä ÄOL:n lukioryhmä. Arviointivinkit julkistettu 10.2.2007. (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- ISK = Sähköinen versio teoksesta Iso suomen kielioppi*. (2004). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Toim. A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T.R. Heinonen & I. Alho, (2004). Helsinki: SKS. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen www.sivuilla osoitteessa <http://kaino.kotus.fi/> (linkki tarkistettu 14.11.2009).
- Jääskeläinen, P. (8.3.2007). Kommentti keskusteluaiheeseen ”Kylläpä abit näyttivät”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- Jääskeläinen, P. (22.3.2007). Kommentti ”Joitakin ajatuksia tekstitaidon kokeesta” keskusteluaiheeseen ”YO-kokeen kehittäminen”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- Jääskeläinen, P. (22.9.2007). Kommentti keskusteluaiheeseen ”Turhauttavaa!”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- Jääskeläinen, P. (25.9.2007). Kommentti keskusteluaiheeseen ”Turhauttavaa!”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- Kosonen, P. (2008). Kadonnutta kaanoniam etsimässä eli klassikoiden oikein opettamisen tarpeesta. 6.8.2008. <http://www.kiiltomato.net/> (linkki tarkistettu 2.6.2009).
- Kouki, E. (2008a). *Kertoja-käsite lukion kirjallisuudenopetuksessa* (julkaisematon esitelmä). Esitelmä Kertomuksen tutkimuksen päivät – kongressissa Jyväskylässä 1.-2.2.2008. Abstrakti löydettävissä hakusanalla ”Kertoja-käsite lukion kirjallisuudenopetuksessa” osoitteesta <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/taiku/opiskelu/nykykulttuuri/kertomus08/abstraktit> (linkki tarkistettu 31.5.2009).
- Kärki, R. (25.9.2007). Kommentti ”Samoin aatoksiin” keskusteluaiheeseen ”Turhauttavaa!”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- Murto, M. (27.9.2007). Kommentti ”Vielä tehtävistä ja kaikesta...” keskusteluaiheeseen ”Turhauttavaa!”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 14.9.2008).
- Mutanen, A. (2000). *Käsitteiden oppimisesta merkitysten tulkintaan. Lasten aika-käsitteisiin liittyvien oppimisprosessien fenomenologinen kuvaaminen*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium E 43. Oulun yliopisto: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Sähköinen versio osoitteessa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514257081/isbn9514257081.pdf> (linkki tarkistettu 19.8.2008).
- Pulkkinen, R. (28.8.2007). Kommentti keskusteluaiheeseen ”Ylioppilastekstejä?”. ÄOL:n jäsenistön verkkosivujen keskustelualue ÄOL-foorumi. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/> (linkki tarkistettu 15.4.2009).

Painamattomat lähteet:

- Engström, A. (1998). *Författarporträtt 25. Lars Sund intervjuas*. Finlands författarförbund. Haastattelu. Helsingin ja Hämeenlinnan kaupunginkirjastojen yhteisessä tietokannassa *Sanojen aika. Suomalaisia nykykirjailijoita*.
- Hietasaari, M. (2007b). *Kaikkivaltias kertoja*. Kertojan strategiat Lars Sundin Siklax-trilogiassa. Kirjallisuuden lisensiaatintutkielma. Taideaineiden ja antropologian laitos. Oulun yliopisto.
- Hietasaari, M. (2008). *Romaanin teoriaa Lars Sundin Siklax-trilogiassa*. Esitelmä Kirjallisuudentutkijain Seuran ja Kirjallisuudentutkimuksen valtakunnallisen tutkijakoulun järjestämässä *Monimuotoinen mimesis*-seminaarissa Helsingissä 15.–16.5.2008.
- Lempinen, S. 24.2.2009. Tilastotietoja ylioppilastutkinnosta. Arkistonhoitaja Satu Lempisen sähköpostikirje Elina Koukille.
- PREL (2008). Äidinkielen preliminäärikoe. ÄOL:n asettaman työryhmän tekemä ja ÄOL:n toimittama kevään 2008 preliminäärikoe, jonka voi ostaa ÄOL:sta Helsingistä. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/>
- Pälli, P. (2.12.2008). *Kriittinen diskurssianalyysi*. Luento Turun yliopiston Sosiologian laitoksen luentasarjassa *Diskurssianalyysi menetelmänä* 25.11.–17.12.2008.
- Tutkimuslupa 25.3.2008. Ylioppilastutkintolautakunnan vastauskirje Elina Koukin tutkimuslupahakemukseen (reksiterinro 7/810/2008).
- Vainikkala, E. (2.2.2008.) *Murtuva kertomus? Kertomusmuodon kulttuuriset ja teoreettiset haasteet*. Esitelmä Jyväskylässä 1.–2.2.2008 pidetyillä Kertomuksen tutkimuksen päivillä. Järjestäjä Nykykulttuurin tutkimuskeskus. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1: Kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeen Tehtävä 2



YLIOPPILASTUTKINTO-
LAUTAKUNTA

ÄIDINKIELI I,
TEKSTITAIDON KOE
9.2.2007

Ohje: Tehtävät liittyvät oheiseen aineistoon. **Valitse viidestä tehtävästä kolme.** Tehtävät arvostellaan pistein 0–6. Vastausta kirjoittaessasi voit lähteä siitä, että lukija tuntee aineiston. Vastauksen sopiva pituus on 1–2 sivua. Aloita jokainen vastaus uudelta sivulta. **Anna kullekin vastaustekstillesi otsikko.** Merkitse otsikon eteen myös tehtävän numero. Vastausten tulee olla selvästi ja siististi kirjoitettuja, mutta niitä ei tarvitse kirjoittaa puhtaaksi kuulakynällä tai musteella.

Tehtävät

1. Päättele Lars Sundin romaanin alun perusteella, miksi Otto Näs pakenee vanhainkodista.
2. Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja.
3. Kirjoita romaanin alussa kuvatusta tapahtumasta uutinen Siklaxin paikallislehteen. Uutisen tulee olla määrämittainen, 200–250 sanaa. (Merkitse sanamäärä uutistekstisi perään.)
4. Uutisoinnin ihanteena pidetään puolueettomuutta. Pohdi, miten tavoite toteutuu STT:n uutisessa (Turun Sanomat 2.5.2006).
5. Toimittaja Sami Soininen ja pilapiirtäjä Karlsson ottavat kumpikin omalla tavallaan kantaa VR:n makasiinien tapahtumiin. Millaisen käsityksen lukija saa niistä? Ota analyysissäsi huomioon sekä teksti että kuvat.

Aineisto

Lars Sund: Puodinpitäjän poika (katkelma romaanin alusta)	2–5
Poliisi epäilee 17:ää nuorta räihinöistä makasiineilla Helsingissä, STT:n uutinen.....	6
Sami Soininen: ”Me vain pidettiin hauskaa”, uutisreportaasi.....	7
Karlsson: pilapiirros.....	8

Huom.! Tekstien kieliasu on alkuperäisen julkaisun mukainen.

ENSIMMÄINEN PÄIVÄ
Lauantai, 13. kesäkuuta 1992

Alkunäytös: Airo

Vähän ennen kuolemaansa äidinisäni survaisi vanhainkodin uuden väritelevisiön rikki airolla.

Hän haavoitti yhtä ihmistä, säikäytti muut suunniltaan ja aiheutti tulipalon. Sitten hän lähti pakoon.

Tästä syntyi tietenkin skandaali, joka jätti ruman tahran hänen jälkimaineeseensa ja murskasi äitini toiveet juhlallisista ja arvokkaista hautajaisista Siklaxin kirkossa, johon kokoontuisivat suremaan suku täysilukuisena sekä liiketuttavat, politiikan ja hallinnon väkeä, muutama äidinisän vanha lentäjäystävä ja kenties itse liikenneministerikin – eteläpohjalainen ja äitini hyvä ystävä. Äitini on mestarillinen hautajaisjärjestelyjen ohjaaja; hänelle on täydellisesti valjennut, ettei sellaisia seremonioita toimeenpanna vainajien vaan elävien tähden. Hän oli jo salaa alkanut valmistella äidinisäni maahanpaniaisia. Nyt hän sai tyytyä toimitukseen kaikessa hiljaisuudessa ja vain aivan lähimpien läsnäollessa. Mutta vaikka hautajaiset olivat hiljaiset, sitä vilkkaammin jauhoi huhumylly. Sillä äidinisäni Otto Näs halusi päättää elämänsä suureen tyyliin – pakomatalla ja poliisin etsimänä.

Hän ei suinkaan ollut ensimmäistä kertaa etsintäkuulutettuna.

Äitini yritti sysätä tapahtumat seniiliyden tiliin. Olihan Otto sentään 94 vuotta vanha, ja vaikkei hänessä ennen tuota viimeistä skandaalia ollut ilmennyt minkäänlaisia merkkejä sielunvoimien horjumisesta, on tunnettu tosiasia, että demensiasairaudet voivat joskus edetä pelottavan nopeasti – muistakaapa miten kävi presidentti Kekkosen! Totuus kuitenkin on, etteivät Oton hyökkäys vanhainkodin televisiön kimppuun ja pako olleet mitään kalkkeutumisen ilmauksia vaan huolellisesti suunniteltuja tekoja. Hän oli tarkoin valinnut ajankohdan, ja pakoreitti oli valmisteltu. Harkitsevasti hän oli jopa pannut kumisaappaat jalkaan eliminoidakseen mahdollisen sähköiskun vaaran. Näin perusteellisesti valmistautuvan ihmisen mieltä eivät seniiliys ja suonten tukkeutuminen varmastikaan ole hämärtäneet.

Otto kävi televisiön kimppuun eräänä lämpimänä, kauniina lauantai-iltana kesäkuun alussa. Hän oli asunut runsaan vuoden Vaasassa, Setterbergin säätiön yksityisessä vanhainkodissa, jota jo vanhastaan on kansan suussa kutsuttu Porvarikodiksi, mikä kertookin melkein kaiken sen asukkaista; äitini oli taivutellut Oton muuttamaan sinne sen jälkeen kun tällä oli todettu eturauhassyöpä. Kasvainta ei pidetty erityisen pahanlaatuisena, ja lääkäri sanoi suoraan, että Otto mitä todennäköisimmin ehtisi kuolla johonkin muuhun kuin syöpään, mutta tästä olosuhteisiin katsoen reilusta ennusteesta huolimatta Otto masentui syvästi ja suostui yllättävän säyseästi muuttamaan Porvarikotiin. Hän tuntui viihtyvän hyvin huoneessaan, jonka ikkunasta näkyi kaistale Kaupunginselkää sekä Hovioikeudenpuiston puita.

Hiukan kello kymmenen jälkeen tuona onnettomana lauantai-iltana hiljaisuus ja rauha vallitsi vanhainkodin iäkkäässä talossa Hietasaarenkadun varrella: pitkä, hämärät käytävät, joihin lattiaava ja Klorin olivat jättäneet happamen tuoksunsa, olivat autiot, ja useimmat asukkaat olivat jo vetäytyneet yöpuulle.

Televisiohuoneeseen oli kuitenkin kokoontunut pieni joukko pirteimpiä vanhuksia sekä rouva Finne, joka oli tänä pyhänä yöpäivystysvuorossa; hän oli leiponut täytekakun ja koristanut sen kitsastelematta paksulla kermavaahdolla ja kesän ensimmäisillä mansikoilla. Rouva Finnen täytekakku oli kokoontumisen yksi syy; toinen – ja tärkeämpi – oli se, että Ruotsin televisio lähetti uuden jakson Dallas-sarjaa.

Täsmälleen viittä vaille kymmenen kumpusi Dallasin tunnusmusiikki television stereokaiuttimista, ja rouva Finne, toinen silmä isossa kuvaruudussa, kumartui kahvipöydän yli, huoautti tyytyväisenä ja upotti kakkulapion täytekakun pehmeään sisukseen. Hänen takanaan liukui televisiohuoneen ovi äänettömästi auki. Ovenpielten kehyksessä seisoivat Otto Näs liikkumattomana kuin vartiomies vahtikojussaan. Hän piteli vinottain rintansa edessä airoa kuin hilparia ikään. Airo oli maalattu vihreäksi ja sen raudoitettu lapa oli tummanpunainen. Otto oli pukeutunut harmaaseen nailoniseen lentäjänhaalariin, jossa oli lukemattomia vetoketjulla varustettuja taskuja; haalari roikkui hiukan löysänä hänen yllään, sillä hän oli laihtunut. Kaulaansa hän oli sitonut valkoisen silkkihuivin ja vetänyt päähänsä ruskean nahkapäähineen, mallia, jota lentäjät käyttivät siiheen aikaan kun lentokoneet vielä kävivät mäntämoottoreilla ja niissä oli avoin ohjaamo ja kaksi tasoa. Ray-Ban-aurinkolasit täydensivät Oton varustuksen.

Ruudussa näkyi nyt Ewingin perheen kotitalon, Southfork Ranchin, olohuone sarjassa Dallas. J.R., tarinan kieroileva keskushahmo, astui sisään, meni baaritiskille ja kaatoi itselleen viskiä lasiin. Sohvalta istui hänen kaunis mutta onneton ja alkoholisoitunut vaimonsa Sue Ellen juomassa cocktaileja Pamin ja anoppinsa, valkoihuksisen Miss Ellenin kanssa. Todellisuudessa televisioruudun edessä rouva Finne jakoi parhaillaan isoja kakunpaloja aseteille. Otto perääntyi äänettömästi käytävään. Hän laski airoa kunnes se oli lantion korkeudella, lattian suuntaisena, lapa tanassa suoraan eteenpäin.

– Kosketukseen! Otto karjahti ja lähti juoksemaan.

Pitkin askelin hän rynnisti kohti televisiota. Korkeasta iästään huolimatta hän liikkui hämmästyttävän vetreästi. Televisioruudussa Sue Ellen kirkaisi kimeästi. J.R., joka seisoivat selin baarin ääressä, käännähti ympäri. Hänen silmänsä laajenivat kauhusta ja viskilasi putosi hänen kädestään. Hän heittäytyi sohvaa suojaan samalla hetkellä kun aironlapa iskeytyi valtavalla voimalla televisioruutuun.

Sue Ellenin kauhistuneet, kauniit kasvot särkyivät pirstaleiksi. Televisio hoippui taaksepäin jalustallaan kuin kovan iskun saanut nyrkkeilijä. Raudoitettu aironlapa särki ruudun suojalasin. Kuvaputki luhistui korviahuumaavasti paukahtaen. Televisio sylki kiukkuisia sinisiä kipinöitä takalistostaan ja romahti lattialle.

Otto nauroi ääneen, kääntyi airoineen ympäri ja lakaisi kahvipöydän puhtaaksi. Kuppeja ja lautasia sinkoili joka suuntaan, täytekakku hypähti ilmaan ja päätyi Emil Öistin, Oton huonenaapurin, syliin. Rouva Finne perääntyi kirkuen, kun aironlapa viuhahti hänen otsansa ohi vain muutaman sentin päästä.

Kirkuna äityi moniääniseksi. Otto hoilotti kuin hilpeä hambon tanssija. Television kaiuttimet räätisivät. Toosasta syöksähti liekkejä jotka tarttuivat läheiseen verhoon, kiitivät vikkellästi kuin sisiliskot pääremettä ylös, levisivät yli kankaan. Pistävä harmaa savu täytti huoneen.

Otto potkasi kahvipöydän nurin.

Silloin palohälyttimen ulvonta leikkasi kimakan viillon savusta paksuun ilmaan.

Minä kuulen palohälyttimen ujelluksen Porvarikodin ulkopuolelle, missä odottelen vuokratussa autossani.

Sydämeni sätkyytelee rinnassa kuin vastapyödytty siika veneen pohjalla, minä tarraan kylkeeni ja ajattelen hetken isääni – hänen sydämensä petti niin kuin isäisäni sydän ennen häntä. Olen varma että minunkin kirouksenani on suvun heikko sydän ja että infarkti tulee olemaan minun loppuni.

Jos piittäisin omasta terveydestäni, minun ei olisi pitänyt ryhtyä siihen mihin juuri nyt olen ryhtymässä.

Minä, Carl-Johan Holm, Otto Näsin tyttärenpoika, tulen esiintymään tämän tarinan kertojana – totuudellisena valehtelijana ja valheellisena totuudentorvena, palturin puhujana ja luikurin laskijana, kertomusten sepittäjänä ja nykyajan kronikoiden keksijänä (siitä en tiedä paljoakaan), menneiden aikojen asiaintilojen ja olojen kuvaajana (niistä en tiedä senkään vertaa) sekä ihmisten unelmien, fantasioitten, toiveitten, odotusten ja aavistusten tutkijana (niistä en tiedä juuri mitään) ... Toisin sanoen: Kaikkietävä kertoja minun pitäisi olla, täysin objektiivinen, seistä taka-alalla juonen langat käsissäni.

Kun tänä hetkenä kuulen palohälyttimen, olen kaikkea muuta kuin tapahtumien yläpuolella. Päinvastoin, olen mitä suurimmassa määrin niissä mukana. Se mitä nyt tapahtuu ei ole minusta lähtöisin. Se on Oton tekosia, ja minun, kertojan, on vain toteltava.

Otto on käskenyt minun olla auton kanssa valmiina kello kymmenestä lähtien Porvarikodin takaisella palokujalla. Ensin hän yritti taivutella minut varastamaan pakoauton, mutta minä kieltäydyin ehdottomasti, sillä hänen takiaan en aio ottaa niskoilleni autovarkausyytettä. Sen sijaan vuokrasin viikoksi pienen Volkswagen Golfin Aviksesta Vaasan lentokentältä. Tämä Golf on omenanpunainen ja persoonaton pieni auto, miellyttävä ja helppo ajaa, sisällä on tuo vuokra-autoille tyypillinen muovimainen haju. Maksoin omalla Visa-kortillani, mikä oli ehkä tyhmästi tehty, sillä nythän on mahdollista jäljittää auto minuun. Toisaalta se saattaa hyvin olla juuri sitä mitä haluankin: jos jotakuta huvittaa, hän saa jäljet joita seurata taaksepäin.

Palokuja on tyhjä ja autio juuri kuten olin suunnitellutkin. Nyt on lauantai-ilta Vaasassa. Kaikki oikeat vaasalaiset ovat paenneet kesämökeilleen saaristoon, sillä tässä rannikkokaupungissa ei tyydytä siihen veteen, joka on tarjolla kaupungin rajojen sisäpuolella, vaan halutaan mahdollisimman kauas ulos. Nuoret ovat vallanneet keskustan. He oleilevat Kauppatorin ja Revellin keskuksen tienoilla, mekastavat, ryyppäävät, lääppivät, pissaaavat porttikonkeihin ja oksentelevat taikka juovat olutta Rantapaviljongin terassilla tai Oliver's Innissä tai ajavat autoillaan Vaasanpuistikkoa ja Hovioikeudenpuistikkoa kierroksen toisensa jälkeen. Keskikaupungin suunnalta kuuluu yksittäisiä huutoja, ja kumea stereojumputus kaikuu, kun joku eksynyt auto ajaa ohi Hietasaarenkadulla. Vaikka on niin myöhä on edelleen valoisaa, aurinko ei ole vielä laskenut. Odottaessani olen kuunnellut uutisia autoradiosta: Bosniassa serbijohdaja Radovan Karadžić on esittänyt aselepoehdotuksen. Maailman johtajat ovat kokoontuneet ympäristökonferenssiin Rio de Janeiroon, USA:n presidentin George Bushin odotetaan vastustavan hiilidioksidipäästöjen rajoittamishdotusta. Ruotsalainen kansanpuolue pitää puoluekokousta;

huhutaan että puolue aikoiisi ensi talvena valita kansanedustajansa Elisabeth Rehnin presidenttiehdokkaakseen, jos tämä itse niin haluaa.

Samalla hetkellä kun kuuluttaja alkaa lukea säätiedotusta Otto tulee.

Porvarikodin takaovi lennähtää auki. Otto juoksee ulos. Hänen kasvonsa punoittavat aivan kuin hän olisi matkan varrella ennättänyt varastaa hiukan hohdetta isoilta kuparikahvipannuilta, jotka koristavat vanhainkodin ruokasalin hyllyä. Otto kantaa airoa olan korkeudella kuin keihästään kohottava voitokas zulusoturi. Minä suljen radion, käynnistän Golfin moottorin ja avaan matkustajanoven. Mutta Otto ei nousekaan autoon vaan alkaa keinotella airoa sisään.

– Mitä helvettiä sinä sillä airolla? minä panen vastaan.

– Älä nyt viitti rähjätä vaan auta mua että saadaan tämä sisälle! Otto karjuu.

Vastaväitteille ei liikene aikaa. Joku voi huomata meidät minä hetkenä hyvänsä. Saksalaiset autonrakentajat Wolfsburgissa eivät ole ikinä ajatelleetkaan että Golfia käytettäisiin airojen kuljettamiseen, mutta taiten hivutteleamalla onnistumme saamaan airon istuinten väliin. Lapa nojaa kojelautaan, ja joka kerta kun lasken käteni vaihteelle lyön sen aironlapaan; jo kauan ennen kuin pääsemme Siklaxiin olen lopen kyllästynyt tuohon halvatus airoon.

Olemme nimittäin menossa Siklaxiin. Sopimuksemme on tämä: Otto haluaa viimeisen kerran nähdä kotiseutunsa ja minä kускаan hänet sinne. Matkalla kerromme toisillemme menneestä. Minä olen luvannut yrittää rekonstruoida mitä tapahtui Siklaxissa sen vuosikymmenen aikana, jonka Otto oli poissa Suomesta; vastalahjaksi hän kertoo minulle hiukan Amerikan-vuosistaan 1930-luvulla ja siitä, miten hän tuli ruvenneeksi lentämään. Tähän Otto suostui hyvin vastahakoisesti ja vasta sitten kun olin nimenomaisesti asettanut sen apuni ehdoksi. Otto ei ole koskaan ollut erityisen innokas puhumaan omista asioistaan ja afääreistään. Hän on aina halunnut sulkeutua itseensä. Itse asiassa tiedän hyvin vähän äidinisästäni; tunnen hänet vain pinnallisesti.

Lopulta Otto ja airo on lastattu autoon ja me pääsemme matkaan. Aikaa on kulunut vain muutama minuutti, mutta minusta se tuntui ikuisuudelta. Kukaan ei näytä huomanneen meitä. Otto kuvaa pääkohdittain hyökkäyksensä televisiohuoneeseen ja pelko saa minut voimaan pahoin. Eikö hän olisi voinut olla varovaisempi! minä valitan. Oliko aivan välttämätöntä poistua niin dramaattisella tavalla? Otto vain nauraa hykertää tyytyväisenä. Kääntyessämme Rantakadulle kuulen keskustasta paloautojen sireenien ulvonnan ja luskutuksen. Vastustan haluani painaa kaasun pohjaan.

Lars Sund, *Puodinpitäjän poika* (1998)
Suom. Kaarina Sonck