

”Lopussa sinulla on vähän mahdollisuus niinku interpretoimaan.”

saksalaisten suomenoppijoiden runotulkinnat ja koodinvaihdot

Sara Kähkölä

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Suomen kielen tutkinto-ohjelma

Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Suomen kielen tutkinto-ohjelma

KÄHKÖLÄ, SARA: ”Lopussa sinulla on vähän mahdollisuus niinku interpretoimaan.”. Saksalaisten suomenoppijoiden runotulkinnat ja koodinvaihdot.

Pro gradu -tutkielma 78 sivua + liitteet 5 kpl
Huhtikuu 2018

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia edistyneiden saksalaisten suomenoppijoiden valmiuksia lukea ja tulkita suomalaista nykyrunoa. Tavoitteena on selvittää oppijoiden luentaa ja tulkintoja kirjallisten tehtävien ja yhteisen tulkintakeskustelun avulla. Tulkintojen lisäksi tutkimuksessa eritellään tulkintakeskusteluissa esiintyneitä koodinvaihtoja ja niiden funktioita. Koodinvaihtojen analyysin tarkoitus on osoittaa oppijankielen koodinvaihdolla olevan muitakin funktioita, kuin vain kielitaidon puutteiden paikkaaminen. Tutkimuksessa hyödynnetään sekä kielitieteen että kirjallisuustieteen teorioita lukemisesta: teoriapohjan muodostavat vieraalla kielellä lukemisen erityispiirteet, sosiokognitiivinen transaktionaalisen lukemisen malli ja reseptiotutkimus.

Tutkimuksen aineisto kerättiin saksalaisen yliopiston suomen kielen ja kulttuurin kursseilla. Mukaan tutkimukseen valikoitui yhteensä 12 informanttia kolmelta eri kurssilta. Kaikki informantit ovat edistyneitä suomenoppijoita, joiden kielitaito asettuu eurooppalaisen viitekehyksen tasoille B1.1.–B2.2. Informanttien lukutottumuksia ja valmiuksia lukea suomeksi selvitettiin taustatietolomakkeen avulla. Informanttien luettavaksi valikoituivat Reetta Pekkasen runo ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” kokoelmasta *Pieniä kovia nappuja* ja Eino Santasen seteliruno ”Tunneseteli” kokoelmasta *Tekniikan maailmat*.

Tutkimuksen aineisto muodostuu taustatietolomakkeista, kirjallisista tehtävistä ja videoiduista tulkintakeskusteluista. Taustatietolomakkeen täyttämisen jälkeen informantit lukivat runon haluamiaan apuvälineitä käyttäen. Lukemisen jälkeen informantit tekivät kirjallisen tehtävän, jolla selvitettiin luetunymmärtämisen tasoa ja runolle annettuja alustavia tulkintoja. Kirjallisen tehtävän jälkeen informantit keskustelivat runosta noin 10–15 minuuttia. Keskustelun avuksi informantit saivat listan tukikysymyksiä. Aineistoa kerättiin kahdessa vaiheessa niin, että informantit toistivat edellä esitetyt vaiheet sekä Pekkasen että Santasen runoilla.

Aineiston analyysi osoittaa informanttien pystyvän esittämään joko osittaisia tai kokonaisia tulkintoja luetuista runoista. Esitetyissä tulkinnoissa on yhdenmukaisuuksia, mutta myös informanttien taustan ja runouden lukemiseen liittyvän odotushorisonnin vaikutus näkyy muista poikkeavina tulkintoina tai niiden perusteluina. Runojen tulkinnoissa nousee esille myös kulttuuristen piirteiden huomioiminen. Tulkinnan vaikeudet liittyvät sekä kieleen että tekstilajin konventioiden vierauteen: tulkintaa vaikeuttavat runokielelle tyypilliset arkikielestä poikkeavat ilmaisut ja runoudelle ominainen aukkoisuus ja tulkinnanvaraisuus. Tulkintakeskustelujen koodinvaihdot toimivat useissa eri funktioissa, joista sanaston aukkojen paikkaaminen ja näkökulman tai asennon muutosta ilmaiseva funktio ovat tavallisimpia. Koodinvaihtojen avulla oppijat aloittavat sanahakuja, rakentavat yhdessä tietoa kielestä ja ottavat eri rooleja keskustelun aikana.

Avainsanat: suomi vieraana kielenä, suomalainen nykyruno, koodinvaihdot, vieraalla kielellä lukeminen, reseptiotutkimus.

TAULUKOT

Taulukko 1. Informanttien perustiedot	s. 31
Taulukko 2. Lukutottumukset	s. 32
Taulukko 3. Lukemisen syyt	s. 33
Taulukko 4. Suomeksi lukeminen	s. 33
Taulukko 5. Lukemisen apuvälineet	s. 35
Taulukko 6. ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” tulkintatekstit	s. 38
Taulukko 7. ”Tunneseteli” tulkintatekstit	s. 47

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
1.1. Suomi vieraana kielenä ja kaunokirjallisuus	5
1.2. Tutkimuskysymykset	7
2. TEOREETTINEN TAUSTA	9
2.1. Lukemisen taito ja vieras kieli	9
2.1.1. Lukemisen tutkimuksen pääsuuntaukset	9
2.1.2. Vieraalla kielellä lukemisen erityispiirteet	12
2.2. Kirjallisuustieteen näkökulma lukemiseen	14
2.3. Koodinvaihtoista	16
3. KAUNOKIRJALLISUUS JA KIELENOPETUS	20
3.1. Kielenopetus ja autenttisuus	20
3.2. Kaunokirjallinen ikkuna kohdekieleen	21
4. AINEISTO	24
4.1. Aineistonkeruu	24
4.2. Runot	26
4.2.1. ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talven tuloon”	27
4.2.2. ”Tunneseteli”	28
4.3. Informantit	29
5. SAKSALAISET SUOMENOPPIJAT JA SUOMALAINEN NYKYRUNO	35
5.1. Luennat ja tulkinnat	35
5.1.1. ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon”	35
5.1.2. ”Tunneseteli”	46
5.1.3. Lukemisen ja tulkitsemisen ongelmakohtia	54
5.2. Koodinvaihdot	57
5.2.1. Sanahaut ja suorat lainat	58
5.2.2. Kohdekielistetyt lainat	63
5.2.3. Näkökulmanmuutokset ja asennonvaihdokset	66
5.3. Koodinvaihdot ja tulkinnan sanoittaminen	69
6. POHDINTA	71
LÄHTEET	75
LIITTEET	79

1 JOHDANTO

Suomen kielen opettaminen toisena kielenä on voimakkaasti kasvava ala, joka on huomioitu myös valtakunnan mediassa erityisesti maahanmuuttajien kotouttamisen yhteydessä. S2-opetuksen merkitys kouluissakin korostuu suuremman väestöosan äidinkieli tai kotikieli ollessa muu kuin suomi. S2-opetuksen tarpeen kasvun myötä myös tutkimustiedolle on suurempi tarve, ja S2-tutkimus onkin selvästi kasvava tutkimusala. Suomen kielen opettamisella on kuitenkin pitkät perinteet myös ulkomailla: suomea opiskellaan ulkomailla noin 30 yliopistossa. Merkittävin tutkielmani syntyyn vaikuttanut tekijä onkin suomi toisena kielenä -opintokokonaisuuteen kuuluva harjoittelu, jonka suoritin Münchenissä Ludvig-Maximilians-Universitätin Fennougristiikan laitoksella CIMOn lähettämänä harjoittelijana. Harjoittelijana opetin laitoksella suomen kielen keskustelukursseja yhteistyössä toisen suomalaisen harjoittelijan kanssa ja lisäksi avustin suomen lehtoria muilla kursseilla. Münchenin harjoittelun jälkeen suuntasin vielä kymmeneksi kuukaudeksi Yhdysvaltoihin opettamaan suomen kielen alkeiskursseja Seattleen University of Washingtonin Skandinavistiikan laitokselle Fulbright-stipendiaattina.

Suomen kielen opetus ulkomaisessa yliopistossa oli yhtä aikaa samanlaista ja erilaista kuin se suomen opetus, johon olin Suomessa erilaisissa oppilaitoksissa tutustunut. Selvimpänä erona koin opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet. Koska opetus tapahtui yliopistossa ei oppijoiden taustaa ja sen vaikutusta opetukseen ollut tarpeen punnita samaan tapaan kuin esimerkiksi maahanmuuttajaopetuksessa. Oppijoiden kielenopiskeluun liittyvä kompetenssi on siis usein erilainen S2- ja suomi vieraana kielenä -opetuksessa. Suomen opetuksen tavoitteet ulkomaisissa yliopistoissa poikkeavat myös Suomessa annettavasta S2-opetuksesta: suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on tuottaa oppijalle sellainen kielitaito, että hän pystyy hakeutumaan jatko-opintoihin ja toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa sen täysipainoisena jäsenenä (OPS 2014: 117), kun taas ulkomaisessa yliopisto-opetuksessa on toimivan kielitaidon lisäksi usein myös kielitieteellinen tavoite. Yliopisto-opintojen tavoitteena on antaa valmius toimia alansa asiantuntijana työelämässä: suomen kielen ja kulttuurin opiskelijat ovat sijoittuneet esimerkiksi kääntäjiksi, lokalisoijiksi teknologiayrityksiin ja erilaisiin suomalaisten yritysten kanssa yhteistyössä toimiviin yrityksiin. Kielitaitoa arvioidaan ja opetetaan siis hyvin erilaisista lähtökohdista riippuen siitä, missä kontekstissa opetusta annetaan.

Kielenopetus kaukana kohdekielisestä ympäristöstä on siltana toimimista. Opetuksessa kieli ja kulttuuri kietoutuvat yhteen niin, että parhaimmillaan oppija oppii kohdekielestä ja -kulttuurista hollistisesti. Kulttuurin opettaminen ei kuitenkaan ole mitenkään yksiselitteistä, sillä ”aidon” kulttuurin tavoittaminen voi olla haastavaa stereotyyppien meressä luovimista ja yksinkertaistuksien välttelyä.

Kenen kulttuuria lopulta opetan kun opetan suomalaista kulttuuria? Yksi tapa ottaa kulttuurinen ulottuvuus huomioon opetuksessa on hyödyntää suomalaisen kulttuurin tuotteita opetusmateriaaleina. Suomalaiset ovat ahkeria lukijoita ja Suomessa julkaistavan kirjallisuuden yksi ominaispiirre on kotimaisen kirjallisuuden suuri osuus. Kaunokirjallisuus on oleellinen osa kulttuurista pääomaamme. Kaunokirjallisuus on kompaktaa kulttuuria, jonka avulla kielenoppija pääsee osalliseksi suomalaista kulttuuripiiriä. Suomalainen kaunokirjallisuus on yhä moniäänisempää, jolloin myös välittyvä kulttuuri näyttäytyy autenttisempänä ja moniäänisempänä. Suomea ulkomailla opiskelevia olisi siis kannattavaa rohkaista lukemaan suomeksi jo opintojen alkuvaiheesta lähtien: lukemalla sekä kielitaito että kulttuurintuntemus kehittyvät rinta rintaan.

1.1 Suomi vieraana kielenä ja kaunokirjallisuus

Suomen kieltä ja kulttuuria on opetettu ulkomaisissa yliopistoissa jo yli 200 vuotta. Ensimmäinen lehtoraatti perustettiin Tarton yliopistoon vuonna 1803, ja 1800-luvun kuluessa opetus alkoi myös Budapestissa, Kööpenhaminassa, Oslossa ja Uppsalassa. 1900-luvun aikana ja erityisesti toisen maailman sodan jälkeen opetuspisteiden lukumäärä kasvoi merkittävästi, ja 1962 Suomeen perustettiin Ulkomaanlehtorikomitea seuraamaan, koordinoimaan ja tukemaan näiden opetuspisteiden toimintaa. (Lehmusvaara & Raanamo 2007: 11.) Euroopan lisäksi opetuspisteitä perustettiin myös muun muassa Yhdysvaltoihin ja Japaniin. Esimerkiksi Bloomingtonissa Indianan yliopistossa suomen kielen opetus alkoi jo vuonna 1943, kun Bloomingtoniin perustettiin Army Spezialized Training Program -yksikkö, jonka tarkoituksena oli kouluttaa eri maihin ja niiden kieliin perehtynyttä sotilashenkilöstöä (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 140). Valtaosa ulkomaisissa yliopistoissa toimivista Suomen kielen ja kulttuurin opetuspisteistä perustettiin -60 ja -70-luvuilla. 1980-luvulla monia opetuspisteitä Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa koettelivat rankat säästötoimet, ja joitakin opetuspisteitä joko supistettiin rajusti tai lakkautettiin kokonaan. 1990-luvulla maailmanpolitiikan tapahtumat lisäsivät kiinnostusta Suomea kohtaan, ja myös ulkomaisia opetuspisteitä vahvistettiin jälleen. Pisteitä perustettiin lisää myös Suomen liityttyä Euroopan unioniin 1995, sillä suomen kielen taidolle oli nyt aivan uudenlaista kysyntää myös Euroopan ulkopuolella. (Lehmusvaara & Raanamo 2007: 12–13.)

Nykyään suomea opetetaan yli sadassa yliopistossa noin 30 maassa (Ulkomaiset yliopistot, joissa voi opiskella suomea, www.cimo.fi 20.4.2018). Suomen kielen opetuspisteisiin liittyvistä toiminnoista ja suomen kielen ja kulttuurin opetuksen edistämisestä on vuoden 2017 alusta alkaen vastannut Opetushallitus, joka lähettää vuosittain noin 18 vierailevaa lehtoria ja 13–18 yliopisto-opiske-

lijaa harjoittelijoiksi ulkomaisiin opetuspisteisiin (Suomalaisille opiskelijoille & Suomalaisille opettajille ja tutkijoille, www.cimo.fi 20.4.2018). Suomen kielen oppiaineen asema yliopistoissa vaihtelee maisterintutkinnon pääaineesta vapaaehtoisein ylimääräisiin kieliopintoihin, mutta monissa opetuspisteissä opetus on verrattain vakiintunutta. Kysynnän ja tarjonnan lait koskevat kuitenkin myös yhtä lailla suomen opetusta, ja pienet opiskelijamäärät ovat enemmän sääntö kuin poikkeus. Joissakin yliopistoissa pienet opiskelijaryhmät ja taloudelliset syyt ovat asettaneet suomen opetuksen vaaka-
laudalle: esimerkiksi Tallinnan yliopisto keskeyttää lähes 30 vuotta jatkuneen suomen pääaineopetuksen toistaiseksi ensi syksystä alkaen (Tallinnan yliopisto keskeyttää toistaiseksi suomen kielen pääaineopetuksen, www.yle.fi 20.4.2018). Suomen opiskelun syyt ulkomaisissa yliopistoissa ovat moninaiset: perhetaustan ja lingvistisen kiinnostuksen lisäksi esimerkiksi suomalainen metallimusiikki houkuttelee kielen pariin. Opiskelijat ovatkin usein hyvin sitoutuneita suomen opintoihinsa, ja suomen kielen ja kulttuurin tuntemus koetaan arvokkaana erityisosaamisena.

Ulkomaisessa opetuspisteessä tapahtuvassa suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa kohdataan osittain samoja, mutta toisaalta myös selvästi erilaisia haasteita kuin Suomessa tapahtuvassa opetuksessa. Opetuksen luonteen eroista johtuen tavataan puhua suomen opettamisesta vieraana kielenä, eli SV-opetuksesta, ja suomen opettamisesta toisena kielenä, eli S2-opetuksesta. Vieraan kielen opetuksessa opiskelija opiskelee kieltä omassa kieliympäristössään, kun taas S2-opetuksessa opiskelija oppii kieltä osana suomalaista kieliyhteisöä. Rajaa vieraan kielen ja toisen kielen opetuksen välillä voidaan pitää kuitenkin jokseenkin hämärtyneenä, ja raja hämärtyy entisestään muun muassa teknologian kehityksen vuoksi: kielen opiskelu ei ole enää aika- tai paikkasidonnaista internetin tuodessa autenttiset kohdekieliset materiaalit ja muut samaa kieltä opiskelevat helposti oppijan ulottuville. Oppijoille tuttuja sähköisiä tekstejä ovatkin esimerkiksi sähköpostit ja omien kiinnostuksenkohteiden mukaiset internetsivut. Sähköisissä materiaaleissa on kuitenkin luonnollisesti omat hankaluutensa, ja etenkin suomenkielisen kaunokirjallisuuden tai edes käännetyn suomalaisen kaunokirjallisuuden saatavuus ulkomailla voi olla keuhko e-kirjapalveluista huolimatta. Myös tekijänoikeudet muodostavat omat ongelmansa sähköisten materiaalien laadintaan. (Vaarala 2009: 264–265.) Suomea vieraana kielenä opiskeleva joutuu siis väistämättä näkemään erityistä vaivaa lukeakseen suomeksi. Onkin hyvin opiskelijakohtaista, kuinka paljon aikaa ja vaivaa kulutetaan suomalaisia uutisia tai viihdettä verkossa seuraten tai suomalaistan kaunokirjallisuutta lukien.

Suomen kielen opettamista toisena kielenä on tutkittu jo verrattain pitkään, mutta tutkimustiedolle kielitaidon eri osa-alueista on edelleen aito tarve. Kielitaidon osa-alueista muun muassa puhumista ja vuorovaikutusta, rakenteita ja kirjoittamista on tutkittu Suomessa melko laajastikin, mutta esimerkiksi tekstien ymmärtämisen tutkimus on jäänyt vähemmälle huomiolle (Kalliokoski 2010: 437). Tekstien ymmärtämisen tutkimusta ovat leimanneet myös lähinnä funktionaalisen opetuksen

tavoitteet, jolloin kaunokirjallisuuden lukemisen tutkimus on jäänyt vähäiseksi erilaisten arkipäivän tekstien ottaessa etusijan opetuksessa. Edistyneiden suomenoppijoiden vuorovaikutustilanteissa muodostuvia novellitulkintoja väitöskirjassaan *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* tutkinut Heidi Vaarala (2009: 61) esittää, että kaunokirjallisuuden lukemisen tutkimusta on hidastanut näkemys suomen kielen tutkimuksen ja kirjallisuudentutkimuksen erilaisista luonteista ja näitä tieteenaloja yhdistävän asiantuntemuksen puute. Tieteenalat on nähty toisistaan erillisinä, joten molempien alojen tietämystä ja tiedon yhdistämistä edellyttävä tutkimuskohde on jäänyt marginaaliin.

Kaunokirjallisuuden lukemisesta vieraalla kielellä on kuitenkin kirjoitettu joitakin artikkeleita ja tehty tutkimusta jo ennen Vaaralan väitöskirjaa, ja aiheeseen on tartuttu myös muutamissa pro gradu -tutkielmissa. Suomea vieraana kielenä -kontekstissa ulkomaisissa yliopistoissa tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi paikalliset ja vierailevat lehtorit: Eva Buchholz (1996) on tutkinut saksalaisten opiskelijoiden novellitulkintoja, Ritva Malm (2006) liettualaisten opiskelijoiden tulkintaongelmia ja Heidi Vaarala suomen kielen ja kirjallisuuden opetusta saksalaisissa yliopistoissa (2006). Kaunokirjallisuuden lukemisesta on tehty erityisesti kirjallisuustieteen pro gradu -tutkielmia (esim. Smolander 2012, Helminen 2007, Karjalainen 2002), joissa hyödynnetään vastaanottoteorioiden näkökulmaa, mutta kielitieteellisestä näkökulmasta tutkielmia on tehty vähemmän (esim. Lounavaara 2002). Kirjallisuuden opetuksesta S2-kontekstissa on julkaistu myös artikkelikokoelma *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* (Mela & Mikkonen 2007), joka tarjoaa näkökulmia kaunokirjallisuuden hyödyntämiseen opetustyössä. Tehtyä tutkimusta leimaa valittujen tutkimusmetodien vaihtelevuus ja näkökulmien monimuotoisuus: osassa on hyödynnetty vain joko kielitieteellistä tai kirjallisuustieteellistä otetta, kun taas toisissa on havaittu molempien näkökulmien välttämättömyys ja poikkitieteellisyden mahdollistama tasapainoinen kokonaiskuva tutkimuksen kohteesta.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni muodostuu kahdesta toistaan täydentävästä näkökulmasta samaan aineistoon: tarkastelen edistyneiden saksalaisten suomenoppijoiden runotulkintoja sekä kielitieteen että kirjallisuustieteen teorioita hyödyntäen hahmottaakseni kokonaiskuvan vieraalla kielellä luetun runon tulkinnasta. Tutkimusotteeltaan poikkitieteellisen tutkimukseni tavoitteena on tarkastella sekä lukuprosessissa tuotettuja tulkintoja että tulkinnoissa esiintyvien koodinvaihtojen funktioita. Tutkimukseni keskittyy siis sekä tulkintojen sisältöön että esitystapaan: mitä ja miten oppijat keskustelevat runosta? Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Millaisiin sanastollisiin tai rakenteellisiin seikkoihin oppijan huomio runossa kiinnittyy?
- Mitkä kohdat runossa motivoituvat oppijoiden luennassa? Millaisia tulkintoja oppijat esittävät?
- Kuinka oppija perustelee tulkintansa eli rakentaa kielellistä ja kulttuurista asiantuntijuuttaan vuorovaikutuksessa?
- Millaisia funktioita oppijansuomen koodinvaihdolla on?

Kahteen ensimmäiseen kysymykseen etsin vastausta sekä kirjallisesta aineistosta että videoiduista ryhmäkeskusteluista. Tavoitteenani on eritellä runosta sellaisia kohtia, jotka ovat kiinnittäneet oppijoiden huomion ja joihin oppijat viittaavat omissa tuotoksissaan. Huomion kiinnittämisellä tarkoitan esimerkiksi runoon tehtyjä merkintöjä ja käännöksiä sekä suoria lainauksia. Tarkastelen myös oppijoiden runon eri elementeille ja koko runolle antamia tulkintoja. Kahta viimeistä kysymystä tarkastelen erityisesti videoidun aineiston avulla. Keskityn tarkastelemaan toisaalta oppijoiden tuottamia tulkintoja ja niiden perusteluja, ja toisaalta oppijoiden puheen koodinvaihtoja ja niiden funktioita. Tavoitteenani on tutkia erityisesti tulkintojen perusteluissa esiintyviä koodinvaihtoja. Koodinvaihtoja pidetään usein vain todisteena kielenoppijan puutteellisesta kielitaidosta, joten olen kiinnostunut tulkinnan sanoittamisessa esiintyvien vaihtojen muista mahdollisista funktioista ja siitä, miten vaihdot kytkeytyvät tulkinnan perusteluihin. Kyseessä on tapaustutkimus, jonka taustan ja viitekehyksen muodostavat muut vieraalla kielellä lukemisesta Suomessa ja ulkomailla tehdyt tutkimukset.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu vieraalla kielellä lukemisen, kaunokirjallisuuden reseptioestetiikan ja koodinvaihtojen teorioista. Tutkimuksessa yhdistyvien eri näkökulmien vuoksi on välttämätöntä tarkastella aineistoa sekä kielitieteen että kirjallisuustieteen näkökulmista. Näkökulmat eivät ole toisensa poissulkevia, vaan toisiaan täydentäviä.

2.1 Lukemisen taito ja vieras kieli

Lukemista ja sen prosesseja on tutkittu jo pitkään eri kielialueilla ja eri tieteenaloilla kielitieteestä psykologiaan. Saatavilla onkin runsaasti erilaisia teorioita ja malleja siitä, mitä lukeminen on. Vieraalla kielellä lukemista on tutkittu yhtä lailla jo pitkään, ja yksi keskeisistä kysymyksistä on ollut se, onko vieraalla kielellä lukeminen kielen vai lukemisen ongelma. On selvää, että vieraalla kielellä lukeminen tuottaa oppijoille vaikeuksia, mutta vaikeuksien syynä on tutkimuksesta ja näkökulmasta riippuen pidetty joko puutteellista kielitaitoa tai heikkoa äidinkielen lukutaitoa. Jos vaikeuksien syy on puutteellinen kielitaito, pitäisi lukutaidon siirtyä kielten välillä ja ongelman ratketa lingvistisen tiedon karttuessa. Jos syy onkin puutteellinen lukutaito, tulee oppijoille opettaa ensisijaisesti lukemista kieliopin sijaan. (Alderson 1984: 1–4.) Ongelman selvittämiseksi on tehty lukuisia erilaisia tutkimuksia ja kartoituksia aiemmasta tutkimuksesta, mutta näitä kahta näkökulmaa ei ole pystytty selkeästi erottamaan toisistaan. Onkin todettu, että molemmilla näkökulmilla on oma osuutensa vieraalla kielellä lukemisessa. (Vaarala 2009: 44, Alderson 1984: 19–24.)

Esittelen seuraavaksi lukemisen tutkimuksen keskeiset suuntaukset ja joitakin niiden piirissä kehitettyjä lukemisen malleja. Koska äidinkielellä ja vieraalla kielellä lukemisen tutkimus on suurelta osin päällekkäistä, en erottele lukemisen tutkimuksen pääsuuntausten suhdetta vieraalla kielellä lukemiseen äidinkielellä lukemisesta. Koska tutkimukseni keskittyy kuitenkin suomea vieraana kielenä lukevien tulkintoihin, pohdin myös joitakin vieraalla kielellä lukemiseen liittyviä haasteita.

2.1.1 Lukemisen tutkimuksen pääsuuntaukset

Lukemisen tutkimus voidaan jakaa kolmeen eri pääsuuntaukseen: kognitiiviseen, sosiokognitiiviseen ja sosiaaliseen. Kaikilla kolmella suuntauksella on omat kannattajansa ja sovellusmahdollisuutensa. Kognitiivisen suuntauksen juuret ovat psykologiassa, ja se käsittää lukemisen yksilökeskeisenä prosessina. Suuntaus korostaa lukutaidon koostuvan erilaisista osataidoista, joita on mahdollista tutkia ja kehittää erillään. Kognitiiviset mallit eivät käytännössä jätä tilaa lukijan omalle tulkinnalle, sillä

tekstin merkitys käsitetään ensisijaisesti tekstin tuottajan tekstiin koodaamaksi merkitykseksi, joka lukijan on vain avattava. Merkityksen löytämiseen liittyvät ongelmat selittyvät siis lukijan puutteellisilla taidoilla. Myöskään lukemisen kontekstia ei juurikaan huomioida, vaan lukutaito nähdään tilanteesta riippumattomana yksilön kognitiivisena prosessina. (Vaarala 2009: 44, Pitkänen-Huhta 1999: 261–262). Kognitiivisia malleja ovat muun muassa erilaiset bottom-up-mallit, top-down-mallit ja interaktiiviset mallit. Bottom-up- ja top-down-mallien perustavin ero on lukuprosessin hahmottamisessa: bottom-up-malleissa lukija rakentaa merkitystä lineaarisesti tekstin kielellisellä tasolla, kun taas top-down-malleissa korostetaan lukijan aktiivisesti etsivän tekstin merkitystä kielellisen tason vihjeiden avulla ikään kuin arvailemalla. Interaktiivisissa malleissa lukuprosessi hahmotetaan systeeminä, jossa yksilön havainnot ja kognitiiviset prosessit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Lukuprosessi nojaa siis sekä tekstin kielelliseen muotoon että lukijan taustatietoihin. (Pitkänen-Huhta 1999: 263–267.) Kognitiiviset mallit ovat perinteisesti vaikuttaneet eniten vieraalla kielellä lukemisen tutkimukseen ja opetukseen. Yksittäisistä malleista näkyvimmin tutkimukseen ovat vaikuttaneet interaktiiviset mallit, sillä ne näyttäisivät selittävän vieraalla kielellä lukemiseen liittyvät haasteet sanastotasolla ja toisaalta taustatietojen merkityksen ymmärtämiselle. (Pitkänen-Huhta: 1999: 270.)

Sosiaalinen suuntaus korostaa lukemisen sosiaalista ulottuvuutta ja tilanne- ja kontekstisidonnaisuutta. Tutkimussuuntaus korostaa lukemisen olevan ennen kaikkea sosiaalisessa ympäristössä ja yhteisön osana toimimista. Lukija tulkitsee tekstiä omista lähtökohdistaan ja sosiaalisen ympäristönsä tekstikäytänteiden ohjaamana. Teksti ei siis sisällä yhtä muuttumatonta merkitystä, vaan lukuisia erilaisia mahdollisia merkityksiä, jotka aktivoituvat lukuprosessin aikana. (Alderson & Urquhart 1984: xvi–xix.) Anglosaksisessa tutkimusperinteessä käytetty termi *literacy* käsittää näkökulman painotusten hieman vaihdellessa sekä lukemisen että kirjoittamisen, mutta sosiaalisessa suuntauksessa termillä viitataan kuitenkin kaikkeen tekstin ympärillä tapahtuvaan toimintaan lukemisesta keskusteluun ja kirjoittamiseen. Kaikki tekstien ympärillä toimiminen nähdään osana sosiaalista yhteyttä ja vallitsevia sosiaalisia käytänteitä. Yksilöä ei siis tarkastella itsenäisenä toimijana, vaan tiettyyn yhteisöön sosiaalistuneena yhteisön jäsenenä. (Pitkänen-Huhta 1999: 277–278.) Vaikka sosiaalinen suuntaus on luonteeltaan hyvin holistinen, suosii se lukemisen taitoelementin sijaan tekstitaitojen sosiolingvististä puolta, jolloin näkemys lukemisesta taitona voi jäädä kapeaksi ja rajoitetuksi (Vaarala 2009: 45).

Sosiokognitiivinen näkökulma sijoittuu kognitiivisen ja sosiaalisen suuntauksen välimaastoon: vaikka lukemisen katsotaan olevan pitkälti yksilökeskinen prosessi, on sillä myös sosiaalinen ulottuvuutensa. Esimerkiksi jo olemassa olevat tiedot, arvostukset ja itse aikaan ja paikkaan sidottu lukutilanne muodostavat tämän lukemisprosessin sosiaalisen ulottuvuuden, jonka kanssa lukija on vuorovaikutuksessa. Yksilö lähestyy tekstiä lukemisen tarkoituksen määrittämästä lähtökohdasta, ja tarkoituksen vaihtuessa myös lähestymistapa vaihtuu. Lukeminen ei siis ole tilanteesta riippumatonta, vaan

vaihteleva tapahtuma. (Pitkänen-Huhta 1999: 272.) Sosiokognitiiviseen näkökulmaan kuuluu etenkin Louise Rosenblattiin liitetty transaktionaalinen lukemisen malli, joka korostaa merkityksen syntyvän tekstin ja lukijan kohtaamisessa ja vuorovaikutuksessa. Rosenblattin (1988, 1994) mukaan lukeminen on tapahtuma, jossa tietty lukija ja tietty teksti kohtaavat tietyssä ajassa ja paikassa. Merkitys syntyy näiden kaikkien risteyskohdassa jatkuvan tekstin ja lukijan monitasoisen vuorovaikutuksen seurauksena. Lukemisen tarkoitus tai tavoite ohjaa merkityksen muodostamista ja lukijan huomiota lukuprosessin aikana. Lukemisen tavoitteet voidaan jakaa karkeasti tiedollisiin ja esteettisiin: tieto edellä lukeva keskittyy tekstin välittämään informaatioon, kun esteettinen lukija paneutuu tekstin välittämiin kokemuksiin ja syvempiin merkityksiin. Sama teksti voidaan lukea kummastakin lähtökohdasta käsin, ja usein lukemisen tavoite sijoittuu jonnekin kahden ääripään välille. (Rosenblatt 1988: 4–6, Rosenblatt 1994: 23–25.) Rosenblatt huomauttaa useimpien lukijoiden valikoivan tavoitteensa tekstin johdattamana: esimerkiksi leveät marginaalit ja tekstin asemointi lyhyiksi riveiksi ohjaa lukijan esteettiseen luentaan ja lukemaan tekstin runona (Rosenblatt 1988: 6). Koska lukija tuo lukutapahtumaan mukanaan henkilökohtaisia kokemuksiaan ja näkemyksiään ja lukemiselle on aina jokin tarkoitus, on tekstin merkitys transaktionaalisessa mallissa suhteellinen käsite. Merkitys voi vaihdella lukijasta toiseen ja jopa saman lukijan eri lukukerroilla. Malli olettaa kuitenkin samankaltaisen sosiaalisen ja kulttuurisen taustan omaavien lukijoiden ymmärtävän ja tulkitsevan tekstiä verrattain samaan tapaan. Lukijat, joilla on yhtenevä tausta ja jotka tuottavat samankaltaisia merkityksiä, muodostavat tulkintayhteisöjä. (Pitkänen-Huhta 1999: 273.)

Tässä tutkimuksessa lähestyn lukemista erityisesti sosiokognitiivisesta näkökulmasta. Koska aineistoni koostuu itsenäisesti luetun ja tulkitun runon lisäksi tulkintoista keskustelemisestä, on tulkintaprosessin vuorovaikutteisuus ja sosiaalinen ulottuvuus tutkimuksessa keskeisemmässä osassa kuin yksittäisten lukijoiden kognitiiviset mallit tai yksilön lukusuoritus. Hyödynnän analyysissäni kuitenkin erityisesti lukijan ja tekstin väliseen suhteeseen nojautuvaa transaktionaalisen lukemisen mallia analysoidessani oppijoiden itsenäisesti tekemiä kirjallisia tehtäviä. Koska analyysini pohjana on oma luentani informanttien teksteistä, on kyseessä väistämättä subjektiivinen tulkinta: kyseessä on tutkijan luenta informantin luennasta. Tutkijan ei ole mahdollista lukea tai yksiselitteisesti tietää informanttien ajatuksia aineistoa analysoidessa, mutta tekstit antavat kuitenkin vihjeitä ja viitteitä informanttien tulkinnan vaikuttimista. Pyrinkin analyysissäni informanttien tekstien tulkitsemisen lisäksi huomioimaan ja arvioimaan omaan tulkintaani vaikuttavia ennakkokäsityksiä esimerkiksi informanttien taidoista.

2.1.2 Vieraalla kielellä lukemisen erityispiirteet

Äidinkielellä ja vieraalla kielellä lukemisen tutkimus on osittain päällekkäistä, ja aina niiden erotteleminen toisistaan ei edes ole tarkoituksenmukaista (Alderson & Urquhart 1984: xv, Pitkänen-Huhta 1999: 259). On kuitenkin selvää, että vieraalla kielellä lukeminen edellyttää lukijalta monipuolista kielitaitoa ja harjaantuneita tekstitaitoja, jotta esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukeminen onnistuu. Sanaston tuntemus on yksi selvästi lukemiseen vaikuttava tekijä: sujuvan äidinkiellisen lukijan sanaston laajuus vaihtelee 10 000 sanasta 100 000 sanaan, ja kun on mitattu lukijan sanaston tuntemusta, on havaittu sen korreloivan voimakkaasti tekstin ymmärtämisen kanssa. Tämä leksikaalinen kompetenssi on usein paras luetunymmärtämisen yksittäinen ennustaja. (Vaarala 2009: 45.)

Leksikaaliseen kompetenssiin kuuluu sanaston laajuuden lisäksi sanaston syvyys. Sanaston laajuus viittaa oppijan tuntemien sanojen määrään, ja syvyys yksittäisten sanojen merkityksen laajuuteen ja tarkkuuteen (Masonen 2013: 190–191). Oppimisen alkuvaiheessa sanaston laajuus on merkittävämpi tekijä kuin syvyys, mutta hankitun leksikon syventyminen on osoitus edistyneemmästä kielitaidosta. Sanojen merkityskenttien tunteminen on kytköksissä myös kulttuurintuntemukseen, sillä esimerkiksi moniin perussanastoonkin kuuluviin substantiiveihin sisältyy affektiivisiä sivumerkityksiä. Sanaston puutteitaan kompensoidakseen oppijoiden on tavallista hyödyntää tukistrategiana sanakirjoja, mutta myös tekstiyhteydestä päättelyminen ja puhdas arvaaminen ovat oppijan keinoja rakentaa merkitystä (Vaarala 2009: 141). Sanakirjan käyttö ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta, sillä sanan merkitys voi peruserkityksen ymmärtämisestä huolimatta jäädä hämäräksi esimerkiksi sanan poikkeuksellisen käytön tai sitä ympäröivän haastavan rakenteen vuoksi. Oppijat saattavat ymmärtää kaikki yksittäiset sanat, mutta niiden muodostama kokonaisuus ei hahmotu. (Vaarala 2009: 145–146.)

Sanastohallintaan liittyviä ongelmia yritetäänkin opetuksessa usein ratkaista erilaisten strategioiden avulla. Erityisesti produktiivisiin taitoihin, eli kirjoittamiseen ja puhumiseen, sovellettaviin strategioihin kuuluvat esimerkiksi parafraasit, sananmuodostukseen liittyvät nyrkkisäännöt ja skalaariset ilmaukset (Kuisma 2001: 39–50). Lukutilanteessa oppija on usein yksin ja joutuu siksi turvautumaan sanakirjoihin ja muihin nopeasti saatavilla oleviin resursseihin. Erilaiset käännohjelmat kehittyvät jatkuvasti, ja oppijat hyödyntävät myös niitä etsiessään tuntemattoman sanan tai fraasin merkitystä. Suomen kielen rakenteet tuottavat kuitenkin käännohjelmille vielä joitakin sellaisia ongelmia, jotka tekevät niiden käytöstä haastavaa. Jos sanaa ei löydy sanakirjasta ja käännohjelman tarjoama käänнос on epäluotettava, on yksi vaihtoehto kysyä sanan merkityksestä natiivipuhujalta. Jos oppijalla on mahdollisuus tarkistaa sana natiivipuhujalta ja keskustella sen merkityksestä, koetaan se usein mieluisammaksi kuin sanakirjan hyödyntäminen (Vaarala 2009: 146–147). Jos oppijan ystäviin

ei kuulu kohdekielen natiivipuhujia, jäävät ainoiksi mahdollisuuksiksi sanakirjat, käännösohjelmat ja opettajan kielelliset resurssit.

Sanaston hallinnan lisäksi myös äidinkielen lukutaidon merkitystä vieraalla kielellä lukemisen taitoihin on tarkasteltu erilaisissa tutkimuksissa. Bernhart ja Kamil (1995) esittävät, että äidinkielen tekstitaidot linkittyvät vieraalla kielellä lukemiseen, mutta vieraan kielen lingvistinen tieto ennustaa lukutaitoa kuitenkin vielä paremmin. Heidän mukaansa pitäisikin siis kysyä, kuinka hyvä äidinkielen lukija vieraalla kielellä lukijan tulisi olla saadakseen toisen kielen taitonsa hyödynnettyä, ja toisaalta kuinka paljon lingvististä tietoa toisesta kielestä oppija tarvitsee voidakseen hyödyntää äidinkielen tekstitaitojaan (Bernhart & Kamil 1995: 15–34). Vieraalla kielellä lukeminen on siis sekä äidinkielen tekstitaitojen että vieraan kielen lingvistisen tiedon vuorovaikutuksen tulos: toisella kielellä luettaessa sekä äidinkielen että vieraan kielen lukemisen resurssit yhdistyvät kaksikieliseksi prosessiksi (Grabe 2009: 129). Toisaalta on olemassa lingvistinen kynnys, joka täytyy ylittää, jotta lukutaito voi siirtyä äidinkielestä vieraaseen kieleen. Kynnys ei ole absoluuttinen, mutta näyttäisi siltä, että oppijan on oltava jo verrattain edistynyt hyödyntääkseen äidinkielen lukutaitoaan. (Vaarala 2009: 47.)

Lukemista on tarkasteltu paljon yksilösuorituksena, ja erityisesti kognitiivinen tutkimussuuntaus huomioi vain yksilön taitoineen. Lukemisen prosessiin on vaikeaa päästä käsiksi, sillä lukeminen käsitetään yleisesti hiljaiseksi ja hyvin yksityiseksi toiminnaksi (Alderson & Urquhart 1984: xix). Lukeminen voi kuitenkin olla myös yhteisöllistä toimintaa: esimerkiksi erilaisissa lukupiireissä lukemiseen liittyy elimellisesti sosiaalinen ulottuvuus. Vieraan kielen opiskelijoiden lukupiirejä tutkinut Kim Myonghee (2004) esittää, että lukupiirissä tapahtuvassa yhteisöllisessä lukemisessa lukija osallistuu lukijana sekä älyllisesti että emotionaalisesti täydemmin kuin itsenäisessä lukemisessa. Myonghee havaitsi lukupiiritutkimuksessaan oppijoiden tekevän aktiivisesti yhteistyötä ja auttavan toisiaan ymmärtämään ja oppimaan: oppijat keskustelivat sanojen tai rakenteiden ymmärtämiseen liittyvistä ongelmista ja pyysivät ja antoivat apua toisilleen ongelmakohdissa (Myonghee 2004: 151). Yhdessä lukeminen tarjoaa siis mahdollisuuden pyytää apua ja neuvotella tuntemattomien sanojen ja rakenteiden merkityksestä, jolloin esimerkiksi yksittäisen lukijan sanaston laajuus ei nouse ylittämättömäksi esteeksi tekstin ymmärtämiselle. Lukeminen sosiaalisena toimintona tarjoaa siis hyvät puitteet myös sosiokonstruktivistiselle oppimiselle. Myonghee havaitsi oppijoiden suhteuttavan lukemaansa omiin arvoihinsa ja kokemuksiinsa, jolloin suhde tekstiin syvenee ja teksti merkityksellistyy vahvemmin. Oppijat toivat keskusteluun mukaan oman kulttuurisen taustatietonsa, jota he vertasivat ja sovelsivat lukemaansa. Tämän kulttuurienvälisen tiedon jakaminen syvensi keskusteluja ja tarjosi mahdollisuuden neuvotella myös merkityksestä. (Myonghee 2004: 153–155.) Yhteisöllinen lukeminen voi siis

sitouttaa lukijan tekstiin itsenäistä lukemista syvemmin, ja toisaalta yhdessä lukeminen mahdollistaa eri tulkinnoista keskustelemisen ja uusien näkökulmien avaamisen samaan tekstiin.

Kim Myongheen lisäksi myös Heidi Vaaralan tutkimus (2009) keskittyy lukupiirimäiseen sosiaaliseen lukemiseen. Lukemisen tarkastelu sosiaalisena toimintana ja vuorovaikutuksellisenä merkityksen muodostamisena mahdollistaa kielenoppijan kielellisten strategioiden hyödyntämisen tutkimisen ja kielenoppimiseen kiinteästi liittyvän merkityksen neuvottelun tarkastelun. Oma tutkimukseni hyödyntää samankaltaista tulkintakeskustelun asetelmaa kuin Myongheen ja Vaaralan tutkimukset, mutta pyrkii huomioimaan myös itsenäisesti tuotetut tulkinnat yhteistyössä muodostuvien tulkintojen pohjana.

2.2 Kirjallisuustieteen näkökulma lukemiseen

Koska tutkimukseni keskiössä on kaunokirjallisen tekstin luenta ja tulkinta, on aiheellista tarkastella lyhyesti myös kirjallisuudentutkimuksen näkökulmaa lukijan ja tekstin suhteeseen. Kaunokirjallisuuden lukemiseen ja tutkimukseen liittyy keskeisesti tulkinta, joka käsitteenä ja teoriana juontaa juurensa sekä kreikkalaisesta filosofiasta että raamatullisesta eksegetiikasta. Tulkinnan teoria eli hermeneutiikka käsittää lukuisia erillisiä teorioita, mutta yleistäen hermeneutiikan käsityksen mukaan tulkinta muodostuu lukijan eli tulkitsijan, tekstin ja kontekstin välisessä toiminnassa. Tulkitsijan ennakkokäsitykset muuntuvat ja tarkentuvat tulkinnan kohteen eli tekstin kautta. Aiemmat tulkinnat ohjaavat edelleen myöhempiä tulkintoja. (Mikkonen 2003: 65–67.) Tulkintojen päällekkäisyyttä ja toistensa päälle rakentumista on kuvattu spiraalimaiseksi aina edelleen laajenevaksi ymmärryksen ketjuksi. Tähän prosessinomaisesti syvenevään tulkintaan viitataan myös hermeneuttisena kehänä: tulkitsija rakentaa merkitystä ja tulkintaa vuoropuhelussa tekstin ja sille jo annettujen merkitysten kanssa.

Modernin hermeneutiikan mukaan teksti yksinään ei muodosta merkitystä, vaan lukijan odotukset ja kielellinen ja kaunokirjallinen kompetenssi ohjaavat tulkintaa ja merkityksen muodostamista. Lukijan tulkintatilanteeseen tuomiin taustamuuttujiin viitataan esiyymmärryksen käsitteellä: esiyymmärrys muodostuu esimerkiksi lukijan kulttuuritaustasta, sukupuolesta, uskonnollisesta vakaumuksesta, esteettisistä arvostuksista, maailmankatsomuksesta ja kaunokirjallisuuden lukemista koskevista odotuksista. Kaikki nämä tekijät vaikuttavat tulkintaan, vaikka lukija itse ei pyrkisikään korostamaan henkilökohtaisuutta tai omia tulkinnallisia lähtökohtiaan. (Mikkonen 2009: 78.) Toisaalta myös teksti voi rajoittaa ja ennakoida tulkintaa. Esimerkiksi kaunokirjallisuuden aukkokohtat voidaan käsittää tiedon pidättämisenä lukijalta. Teksti voi siis kertojaan liittyvien aukkojen avulla

pakottaa lukijan aktiivisesti yhdistelemään kerronnan osia ja vaihtuvia näkökulmia tuottaakseen kokonaisnäkemyksen. Tulkinta muodostuu lukijan ja tekstin välisestä kaksisuuntaisesta liikkeestä, jota voidaan kuvata vuorovaikutukseksi tai kommunikaatioksi. Tulkintaprosessia voisikin kuvata lukijan ja tekstin väliseksi keskusteluksi. (Mikkonen 2009: 82–83.)

Lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta on tutkittu kirjallisuustieteen puolella erityisesti vastaanottotutkimuksen eli reseptioestetiikan perinteessä. Koska reseptioestetiikan kiinnostus kohdistuu teosten muuttuviin merkityksiin paikassa ja ajassa, soveltuu se hyvin lähtökohdaksi kulttuurienväliselle lukemiselle: tutkimuksessa tarkastellaan esimerkiksi teoksen lukukokemusten ja sille annettujen merkitysten muutoksia erilaisissa sosiaalisissa, poliittisissa ja yhteiskunnallisissa ympäristöissä (Varpio 1982: 3). Kirjallisuuden kansainvälisen reseption tarkastelussa onkin huomioitu juuri kulttuurisen kontekstin vaikutus teoksen merkitykselle (Varpio 1982: 35–36). Reseptioestetiikan tutkimuksen keskeinen tutkija Hans Robert Jauss (1983) esittää odotushorisonttien vaikuttavan ratkaisevasti kaunokirjallisuuden lukemiseen. Odotushorisontit muodostuvat kolmesta eri osa-alueesta: kirjallisuudenlajiin liitetystä konventioista, muiden samalta historialliselta ajalta peräisin olevien teosten keskinäisistä suhteista sekä kielen käytännöllisen ja esteettisen funktion välisestä ristiriidasta (Jauss 1983: 201–217.).

Jaussin odotushorisontit ovat kulttuurisidonnaisia ja jatkuvassa muutoksessa, sillä kirjallisuutta tulkitaan aina aikasidonnaisten kokemusten ja tietämyksen avulla. Odotushorisontti aktivoituu aina uuden tekstin äärellä, ja se joko säilyy ennallaan, muokkautuu tai kumoutuu kokonaan ja muodostuu uudelleen. (Jauss 1983: 201–203.) Lukija suhteuttaa tekstiä jatkuvasti jo luettuun, ja toisaalta ennakoii tulevaa luetun perusteella (Mikkonen 2003: 67.) Lukija lukee siis kaunokirjallista tekstiä toisaalta kaunokirjallisuuden lajiin liittyvien odotusten ja toisaalta omien elämäkokemustensa kautta. Jauss näkee kirjallisuuden olevan perusluonteeltaan dialogista, sillä merkitys syntyy vasta lukijan ja kirjallisen teoksen välisessä vuorovaikutuksessa ja odotushorisonttien aktivoituessa (Jauss 1983: 200). Vuorovaikutukseen kuuluu oleellisesti lukijan omien kokemusten lisäksi taustatieto sekä kirjallisuudenlajeista että muista samana aikana ilmestyneistä teoksista. Lukeminen tapahtuu siis tavallaan kahdessa kontekstissa, tai horisontissa, yhtä aikaa. Lukijan kompetenssi nähdä teos oman aikansa tai tyyllilajinsa edustajana määrittää tekstin lukemista henkilökohtaisen historian rinnalla.

Toinen reseptioestetiikan keskeinen tutkija Wolfgang Iser (1978) esittää tekstin syntyvän vasta kun se luetaan: lukija tekee tekstistä kokonaisen. Iserin mukaan lukemisprosessi on lähtökohtaisesti vuorovaikutuksellista ja lukijaa aktivoivaa toimintaa. Koko lukutapahtuma rakentuu lukijan jatkuvalla tekstin vihjeisiin reagoinnille. Tekstistä muodostuva kokonaiskuva on siis jatkumo erilaisia täydennettäviä näkökulmia, jotka lukija ottaa lukiessaan tekstiä. (Iser 1978: 54, 68.) Koska teksti on aina aukkoinen ja sisältää epämääräisyyttä, on lukijan rooli täydentää tekstiä ja rakentaa siihen merkitys.

Tekstin aukkoja täyttämällä lukija konkretisoi tekstin ja tekee siitä omansa. (Iser 1978: 66.) Iser esittää tekstin merkityksen syntyvän lukijan ymmärtämisaktin ja tekstin kielellisen tason signaalien välisestä dynaamisesta vuorovaikutuksesta. Lukija ja teksti muodostavat lukutapahtumassa kiinteän yhteyden, jolloin merkitys ei ole tekstistä erotettava erillinen objekti, vaan tekstin kokemisen kautta syntyvä vaikutus lukijaan (Iser 1978: 9–10, Vaarala 2009: 49). Iser onkin kiinnostunut juuri kaunokirjallisuuden vaikutuksesta lukijaan ja niistä rakenteellisista keinoista, joilla teksti pyrkii vaikuttamaan lukijaan.

Edellä esittämäni reseptioestetiikan teoriat käsittävät lukemisen yksilön toiminnaksi ja keskittyvät yksilön rooliin merkityksen muodostajana. Hyödynnän aineistoni analyysissa Jaussin odotushorisontin käsitettä ja Iserin ajatuksia tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta. Iserin näkökulma kaunokirjallisen tekstin aukkoisuuteen soveltuu hyvin runotulkintojen tarkasteluun, sillä runo on jo lähtökohtaisesti monella tasolla aukkoinen tekstilaji. Vieraalla kielellä lukija joutuu paikkaamaan tekstin aukkoja monella eri tasolla, sillä katkosten ja näkökulmien vaihtojen tuottamien aukkojen lisäksi tekstin sosiokulttuuriset piirteet ovat vieraalla kielellä lukevalle tulkittavia kulttuuriseen tietoon liittyviä aukkoja. Jaussin odotushorisontin käsitteen avulla puolestaan on mahdollista tarkastella lukijoiden ennakkokäsityksiä ja oletuksia sekä runon vastaamista näihin odotuksiin. Iserin näkemyksen mukaan merkitys syntyy lukijan ja tekstin vuorovaikutuksessa, mutta koska aineistooni sisältyy itsenäisesti tuotettujen merkityspohdintojen lisäksi myös ryhmäkeskusteluja, pyrin huomioimaan myös ryhmänä työskentelyn vaikutuksen merkityksen rakentumiselle.

2.3 Koodinvaihto

Puhuja tekee jatkuvia omaa kieltään koskevia valintoja osallistuessaan vuorovaikutustilanteeseen. Puhumisen tavan, eli sopivimman kielimuodon valintaan vaikuttavat sekä kielenkäyttötilanne että puhujan tulkinta siitä. Puhuja sopeuttaa siis jatkuvasti omaa kielimuotoaan ympäristöön sopivaksi omien mieltymystensä ja vuorovaikutustilanteesta tekemiensä tulkintojen ohjaamana. Kun puhujan kielessä tapahtuu yhtäkkäinen muutos, voidaan siis olettaa, että myös puhetilanne muuttuu. Kielen vaihtuminen toiseen tai kielen tyyliin tapahtuva muutos eli koodinvaihto kesken vuorovaikutuksen merkityksellistää puhujan lausuman osallistujille uudella tapaa: lausuma edellyttää kuulijoilta tulkintaa muuttuneessa kontekstissa.

Koodinvaihtoihin liittyvää tutkimusta on tehty paljon sekä kieliopillisesta että sosiolingvivistä näkökulmasta. Muysken lukee koodinvaihtelua sisältäväksi puheeksi pääasiassa vain sellaisen puheen, jossa on merkittäviä määriä joko morfologis-syntaktisia tai leksikkoon kuuluvia elementtejä

kahdesta eri kielestä, ja erittelee peräti 18 erilaista koodinvaihdon tyyppiä (Muysken 2007: 315–317, Muysken 2000). Muysken tarkastelee koodinvaihtoa siis pitkälti kieliopillisesta näkökulmasta, jonka tavoitteena on hahmotella ne kieliopilliset reunaehdot, joiden puitteissa koodinvaihto on mahdollinen. Auer (1998) sen sijaan esittää koodinvaihdon olevan sellaista tarkoituksellista verbaalista toimintaa, jolla on vuorovaikutuksellinen funktio keskustelussa. Auer (1984: 95–97) huomauttaa koodinvaihtojen myös aktiivisesti luovan sosiaalisia tilanteita pelkän olemassa olevan tilanteen heijastamisen lisäksi painottaen koodinvaihtojen tarkastelussa sosiolingvististä näkökulmaa. Kieliopillisessa näkökulmassa ovat perinteisesti korostuneet koodinvaihdon morfologiset ja syntaktiset reunaehdot ja mahdolliset kielelliset universaalit, kun taas sosiolingvistisessä tutkimuksessa koodinvaihtojen esiintymiselle on haettu syitä muun muassa ikään, sosiaaliseen asemaan, sukupuoleen, etniseen taustaan ja tilanteen muodollisuuteen tai epämuodollisuuteen liittyvistä muuttujista. (Kalliokoski 1995: 3.)

Sosiolingvistisessä tutkimuksessa on tarkasteltu koodinvaihtoja myös puheen kontekstualisoinnin keinona (Gumperz 1982). Gumperz erottaa tilanteisen koodinvaihtelun eli diglossian ja metaforisen koodinvaihdon toisistaan, ja esittää metaforisen koodinvaihdon olevan puhujan keino osoittaa, mitä puhetilanteessa hänen tulkintansa mukaan ollaan tekemässä ja kuinka sanottua tulisi tulkita (Gumperz 1982: 60–61). Metaforinen koodinvaihto on siis puhujasta lähtöisin ja puhujan keino kontekstualisoida puhettaan, kun diglossiaa ohjaavat pääasiassa ulkoiset normit. Gumperzin mukaan metaforinen koodinvaihto voi toimia muun muassa referoinnin keinona ja puhuteltavan spesifioinnin apuna, esiintyä vakiintuneina huudahduksina ja fraaseina sekä osoittaa näkökulman vaihdosta (Gumperz 1982: 75–83). Yksittäinen koodinvaihto voi toimia useassa eri funktiossa samanaikaisesti ja on kyseenalaista, voidaanko yksittäiselle koodinvaihdolle edes erottaa yhtä absoluuttista funktiota. Tämä monifunktioisuus tai monitulkintaisuus onkin osoitus koodinvaihtojen kontekstivihjeen roolista (Kalliokoski 1995: 5): koodinvaihto laukaisee merkitysneuvottelun ja asettaa sanotun kuulijoiden tarkemman tulkinnan kohteeksi.

Koska valtaosa maailman väestöstä on kaksi- tai monikielistä ja elää kaksi- tai monikielisissä yhteisöissä, on koodinvaihtojen tutkimus keskittynyt vahvasti sujuvaan kaksikielisyyteen, jossa kaksi eri kielioppia toimivat sujuvasti rinnakkain. Muysken (2000: 2) huomauttaakin koodinvaihtelun olevan monen sujuvasti kaksikielisen luontaisin ja neutraalina pidetty puhekoodi. Auer (1998: 3) esittää koodinvaihdon toimivan kaksikielisissä kieliyhteisöissä tiettyyn ryhmään kuulumisen tunnusmerkkinä. Koodinvaihtoja tapahtuu kuitenkin monikielisten yhteisöjen lisäksi myös vieraan kielen oppimisen kontekstissa. Kielenoppijoiden puheen koodinvaihtoja on pidetty lähinnä selviytymisstrategioina sellaisissa tilanteissa, joissa oppijan kielellinen kompetenssi ei enää riitä. Vaikka näkemystä on kritisoitu, on se silti edelleen piiloisesti läsnä, jos koodinvaihdon ainoana funktiona nähdään kielitai-

don aukkojen paikkaaminen toisella kielellä. (Kalliokoski 1995: 4.) Jos kielenoppijan puheen koodinvaihdot tulkitaan vain kielelliseksi selviytymisstrategiaksi, on pohdittava myös sitä, missä kieli-aidon vaiheessa selviytymisstrategia kehittyy pakon sanelemasta vaihdosta kielelliseksi valinnaksi. Alkeistason suomenoppijoiden kommunikaatiostrategioita tutkinut Kuisma (2001: 26–33) osoittaa, että koodinvaihdolle sanastoon liittyvien aukkojen paikkaamisen lisäksi muitakin funktioita. Koodinvaihdot voivat osoittaa jo alkeistason oppijoilla esimerkiksi näkökulman muutoksia tai toimia tietoisina tyylikeinoina.

Kielenopetuksen kontekstissa tavallisin ympäristö koodinvaihdolle on luokkahuone. Tavallisesti kielen opetuksessa on kohdekielen lisäksi läsnä oppijoiden äidinkieli, joka voi olla myös opettajan äidinkieli. Luokkahuoneessa tasapainottelevat ja vuorottelevat sosiaalisessa kanssakäymisessä määrittyvä oppijoiden yhteinen kieli ja institutionaalinen opetettava kohdekieli, ja tästä vuorottelusta syntyy tietty jännite molempien kielten aktivoituessa samassa tilassa. Opetuksen kieli vaihtelee tavallisesti opettajajohtoisesti tunnin edetessä harjoituksesta toiseen, ja opettajan odotetaan ainakin osittain myös tulkkavaan kohdekielisiä lausumiaan oppijoille. Kielen vaihtelua ohjaavat toisaalta kommunikatiiviset ja toisaalta pedagogiset tavoitteet: opettaja sekä tarjoaa syötettä että selittää sitä. (Edmondson 2004: 156–159.) Koodinvaihto on siis pitkälti opetustilanteen konventioiden sanelemaa ja siten institutionaalistunutta. Koodinvaihtoja tapahtuu kuitenkin myös spontaanisti sekä opettajan että oppijoiden puheessa, ja vaihdolle on osoitettu erilaisia funktioita (Lehtimaja 2001). Luokkahuoneen koodinvaihtoja on luonnehdittu myös asennonvaihdoksiksi (world-switch), joiden avulla opettaja ja oppijat liikkuvat eri roolien välillä luokkahuonekontekstissa (Edmondson 2004: 161–164). Moniin luokkahuoneen toimintoihin kytkeytyy leimallisesti joko kohde- tai lähdekieli, ja näiden vaihtojen avulla opettaja siirtyy esimerkiksi kurinpitäjän roolista harjoituksen ohjaajan rooliin. Vaihtamalla koodia opettaja ja oppijat asemoivat siis itsensä jollakin toisella tapaa käsillä olevaan tilanteeseen. Koodinvaihdot ovat siten eri kontekstien välillä liikkumista ja navigoimista.

Koodinvaihtoon liittyy läheisesti myös lainaaminen. Vanhat, vakiintuneet lainat ovat osa kielen sanastoa siinä missä omaperäiset sanatkin, mutta tiettyyn keskustelutilanteeseen lainatut sanat, niin sanotut tilapäislainat, ovat ongelmallisempia koodinvaihdon kannalta: milloin kyseessä on tilapäislaina ja milloin koodinvaihto? Erottelua on tavattu tehdä frekvenssilaskujen ja fonologisten periaatteiden avulla, mutta frekvenssilaskut edellyttävät laajaa aineistoa ja fonologisten periaatteiden soveltaminen voi tuottaa vaikeuksia erityisesti fonologioiltaan samankaltaisten kielten koodinvaihdossa (Kovács: 24–25). Koodinvaihdon ja lainaamisen välinen rajanveto voi siis olla haastavaa, ja koska erotteleminen ei aina ole edes tarkoituksenmukaista, on yksi ratkaisu sijoittaa lainat ja koodinvaihdot osaksi samaa jatkumoa (Kalliokoski 1995: 4, 13). Myers-Scotton jakaa lainat kulttuuri- ja ydinlainoihin, jotka voidaan asettaa samalle jatkumolle koodinvaihtojen kanssa. Kulttuurilainat ovat tavallisesti

sanoja, jotka ovat saajakielen kulttuurille vieraita, ja siksi ne lainataan sellaisenaan. Ydinlainat ovat lainasanoja, joille saajakielessä on jo olemassa sana. Jatkuemolla lainoista koodinvaihtoon Myers-Scottonin ydinlainat sijoittuvat lähemmäs koodinvaihtoa kuin kulttuurilainat. (Nurmi 2009: 192.)

Kahden eri kielen vaihtelun lisäksi koodinvaihdoilla viitataan yhden kielen eri kielimuotojen vaihteluun. Suomessa tällaiseen eri kielimuotojen vaihteluun keskittävää koodinvaihtojen tutkimusta on tehty esimerkiksi pääkaupunkiseudun nuorten aikuisten puheen tilanteisesta variaatiosta (Lappalainen 2004). Yhden kielen koodinvaihtojen tutkimus keskittyy siis esimerkiksi murteen ja yleiskielen vaihteluun, mutta tutkimuksen kohteena voi olla myös muu tyylillinen vaihtelu (Gumperz 1982: 59). Sekä kahden kielen että saman kielen eri kielimuotojen tutkimuksessa on tavattu erottaa keskustelun pääkieli, niin sanottu matriisikieli, johon koodinvaihdoilla upotetaan toisen kielen tai kielimuodon aineista. Matriisikielen ajatellaan myös määrittävän lauseiden kieliopilliset puitteet, johon toisen kielen aines sovitetaan. (Kovács 2009: 26.) Keskustelun pääkielen osoittaminen voi joskus olla haastavaa erityisesti sellaisissa yhteisöissä, joissa kaksi- tai monikielisyys on normi. Sekakoodi, jossa eri kielet vaihtelevat tasaisesti, on myös usein kieliopillistunut niin, että puhujat eivät edes pysty tuottamaan yksikielisiä keskusteluita. (Kovács 2009: 27.)

Koodinvaihdolla tarkoitetaan kirjallisuudessa siis varsin moninaista kielellistä vaihtelua, ja sen määrittelyjä on lukuisia. Kovács (2009: 24) muistuttaakin, että terminä *koodinvaihto* (*code-switching*) on jo itsessään jokseenkin vakiintumaton, ja että sillä viitataan erityisesti englanninkielisessä kirjallisuudessa moninaisiin kielen vaihtelun ilmiöihin. Muita *koodinvaihdon* rinnalla käytettyjä käsitteitä ovat muun muassa *koodinsekoitus* (*code-mixing, code-blending*), *koodinmuutos* (*code-change*), *koodien/kielten vuorottelu* (*code-/language alternation*) ja *koodin kopiointi* (*code-copying*). Käsitteiden vaihtelu johtunee ainakin osittain siitä, että koodinvaihtoja tutkivat useiden eri tieteenalojen tutkijat. Kovácsin tapaan käytän itse termiä *koodinvaihto* yläkäsitteenä, johon sisältyvät kielen tai koodin vaihtelut pitkistä monilauseisista vaihdoista yksittäisiin sanoihin. Lainat sijoitan samalle jatkumolle koodinvaihtojen kanssa, ja käsittelen niitä lähinnä sanahakujen yhteydessä. Tarkastelen koodinvaihtoja sosiolingvivistisestä näkökulmasta lähinnä Gumperzin metaforisen koodinvaihdon teoriaa hyödyntäen.

3 KAUNOKIRJALLISUUS JA KIELENOPETUS

Kaunokirjallisuus on hyvin perinteinen osa kielenopetuksen didaktiikkaa. Kirjallisuuden rooli opetuksessa on vaihdellut erityisesti sen mukaan, mitä kirjallisuudella on opetuksessa ajateltu saavutettavan. Nykyinen funktionaalinen kielenopetuksen suuntaus korostaa kielenoppimisen sosiaalista ja tilanteista luonnetta ja nostaa keskiöön kielenoppijan tarpeen. Kaunokirjallisuus on kuitenkin vain yksi tekstityyppi siinä valtavassa tekstien tulvassa jossa arjessa luovimme: erityisesti urbaani kaupunkiympäristö on tekstien kyllästämää, ja erilaisten tekstityyppien tunteminen on oleellinen osa myös kielen hallintaa.

3.1 Kielenopetus ja autenttisuus

Laajassa määritelmässään tekstejä ovat kaikki kirjoitetut, puhutut, viitotut tai muuten esitetyt yhtenäiseksi tulkittavissa olevat merkityskokonaisuudet. Teksteihin voidaan lukea kuuluvan myös ei-lineariset tekstit, kuten graafiset, kuvalliset ja äänelliset sekä toiminnalliset merkityskokonaisuudet. Teksti on siis merkityskokonaisuus, joka edellyttää tulkintaa: sillä on tuottaja, vastaanottaja ja tavoite. Kielenoppija kohtaa heti alkeistasolta lähtien erilaisia tekstejä riippumatta siitä, tapahtuuko oppiminen ohjatusti vai itsenäisesti. Formaalin oppimisen apuna käytetään usein oppikirjaa, ja sen rinnalla kulkevat myös opettajan omat materiaalit: diat, monisteet, äänitteet, kuvat, filmit ja muut vastaavat havainnollistamisen välineet. S2-opetuksen etuna ja opetuksen tukena on lisäksi suomalainen kieliympäristö ja sen lakkaamaton syöte. Oppija altistuukin parhaimmillaan kielelle kaikissa sen esiintymismuodoissa ja elää monipuolisten tekstien ympäröimänä. Lähdekielisessä ympäristössä suomenkieliset tekstit rajoittuvat pahimmassa tapauksessa vain opintoihin ja luokkahuoneeseen. Internet tarjoaa kyllä yltäkylläisesti materiaalia, mutta sen hyödyntäminen on pitkälti oppijan motivaatiosta ja kielitaidosta riippuvaista. Luokkahuoneen ja oppituntien voi siis ajatella muodostavan pienen konkreettisen kohdekielisen saarekkeen lähdekielen meressä, ja jossa tekstimaailmaa tietoisesti rakentamalla on mahdollista imitoida kohdekielistä ympäristöä.

Funktionaalisen kielikäsitteiden ja kommunikatiivisuuden korostamisen myötä myös tekstien autenttisuus on noussut pedagogisen huomion kohteeksi. Autenttisuus voidaan määritellä kapeasti vain vaatimuksena tekstin aitoudesta, joka kytkeytyy tekstin tuottajaan. Kapeasti ymmärrettynä vain natiivipuhujan tuottama teksti voi olla autenttinen. Määritelmä voi olla myös laajempi, jolloin autenttisine teksteinä nähdään kaikki lukijalleen merkitykselliset tekstit. Jos siis lukija kokee lukemansa

tekstin elämyksellisenä, oppii siitä jonkin asian tai edes kokee tekstin lukemisen yleisesti hyödyllisenä, on kyseessä autenttinen teksti. (Viita-Leskelä 2014.) Ymmärrettiinpä autenttisuus kapeasti tai laajasti, vastaa kaunokirjallisuus autenttisen tekstin määritelmää lähes tilanteesta riippumatta. Kaunokirjallisuuden käytön selvin haaste on kuitenkin tekstin kieli. Kaunokirjallinen teksti on usein tyyliä ja kaukana arkisesta kielenkäytöstä. Kaunokirjallisuuden tarjoaminen kielenoppijoille on kuitenkin edellytys kaunokirjallisuuden lukemiseen harjaantumiselle. Erityisesti S2-oppijoiden tarpeisiin onkin tuotettu erilaisia selkomukautettuja novellikokoelmia ja romaaneja. Opetushallituksen julkaisema *Panttivanki ja muita kertomuksia* on erityisesti S2-oppilaille ja yläkouluikäisille tukea tarvitseville oppilaille tarkoitettu kokoelma selkomukautettuja suomalaisten kirjailijoiden novelleja. Kokoelmaan tehty opettajan opas (Kylmänen 2015) on saatavilla verkossa, ja oppaan verkkosivuilla on myös mahdollista kuunnella novellit luettuina. Selkomukautetuille novelleille ja romaaneille on tarvetta, sillä kielellinen helppous kulkee usein käsi kädessä aiheen helppouden kanssa: helposti luettavat kirjat ovat lähinnä lastenkirjoja, joiden aihepiirit ovat etenkin aikuisoppijalle lapsellisuudessaan usein heikosti motivoivia.

3.2 Kaunokirjallinen ikkuna kohdekieleen

Kaunokirjallisuuden opetuksella on perinteisesti ollut varsin keskeinen rooli suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa ulkomaisissa yliopistoissa (Vaarala 2009: 13; Kalliokoski 2010: 437). Kirjallisuuden asema vaihtelee hieman yliopistosta toiseen, mutta niissäkin yliopistoissa, joissa Suomen kirjallisuutta ei käsitellä kirjallisuustieteellisesti tai -historiallisesti, on ollut tapana käyttää kaunokirjallisia tekstejä opetusmateriaaleina. Tällainen filologinen lähestymistapa, jossa kaunokirjallisuus toimii ensisijaisesti välineellisesti, onkin edelleen hyvin yleinen tapa hyödyntää kaunokirjallisia tekstejä yliopisto-opetuksessa. Kaunokirjallisuutta voidaan esimerkiksi käyttää virikkeenä oman tekstin tuottamiselle tai kohdetekstinä syntaksianalyysille. Välineellisessä käytössä kaunokirjallisen tekstin arvo ei siis ole tekstissä itsessään, vaan sen käyttökelpoisuudessa jonkin kielenopetukseen liittyvän harjoituksen kannalta. (Kalliokoski 2007: 44–46.) Sopivan kaunokirjallisen tekstin valinta tällaiseen välineelliseen käyttöön esimerkiksi rakenteiden opiskelussa ei ole välttämättä helppoa: kaunokirjallinen ilmaisu on usein kaukana prototyyppisistä rakenteista ja sanastosta ja siten etenkin alemmilla kieli-aidon tasoilla haastavaa analysoitavaa.

Kirjallisuuden välineellisen filologisen käytön lisäksi kaunokirjallisia tekstejä voidaan tarkastella myös kirjallisuustieteellisestä näkökulmasta, jolloin opetuksen paino on kirjallisuustiedossa. Tällöin opetus on samankaltaista kuin äidinkielisillä, etenkin jos tekstiä tarkastellaan käännöksenä.

(Vaarala 2009: 47.) Kirjallisuuden opetuksessa on mahdollista avata tarkemmin tekstin kulttuurista ulottuvuutta ja merkitystä. Tällaisessa kirjallisuuden hyödyntämisessä korostuu oppijoiden sosiokulttuurisen tiedon määrä ja kyky soveltaa sitä: tekstin täydellinen ymmärtäminen edellyttää sanaston ja kieliopin hallinnan lisäksi kykyä tunnistaa ja arvioida tekstin välittämiä kulttuurisidonnaisia arvoja ja asenteita (Steffensen & Joag-Dev: 48–49). Toisella kielellä lukemisen on ajateltu tuottavan ongelmia juuri tämän sosiokulttuurisen ulottuvuuden tulkinnanvaraisuuden vuoksi: esimerkiksi sanat *äiti* ja *isoisä* kantavat kulttuurista riippuen denotatiivisen merkityksen lisäksi erilaisia konnotaatioita, joiden erottaminen edellyttää tietoa kulttuurista ja sen arvoista ja asenteista. Kaunokirjallisuutta on perinteisesti suositeltu täsmäratkaisuksi tämän sosiokulttuurisen tiedon kartuttamiseen, mutta pelkkä kaunokirjallisuuden lukeminen ei riitä, vaan sen välittämää kuvaa kulttuurista on tietoisesti tarkasteltava. Kulttuurisen tiedon omaksuminen edellyttää sekä havaintojen erittelyä että niiden kulttuurisen merkityksen pohtimista, sillä ilman sosiokulttuurisen taustatiedon aktivoitua jää osa tekstin merkityksestä usein hämäräksi, eivätkä oppijat useinkaan kykene itsenäisesti tai tiedostamatta avaamaan kulttuurisen ristiriidan vuoksi hämäräksi jääviä kohtia ja kartuttamaan kulttuurista tietoa. Edistyneilläkin oppijoilla näyttäisi olevan taipumus hyödyntää ensisijaisesti oman kulttuurinsa tietoa ja soveltaa sitä kriittikittömästäkin, ellei toisin ohjata. (Steffensen & Joag-Dev: 49–53.)

Kulttuurinen hämäryys ja oman kulttuuripiirin taustatiedon soveltaminen toisen kulttuurin tekstiin voi tuottaa erikoisiakin tulkintoja. Berliinin Humboldt-yliopiston suomen kielen lehtori Eva Buchholz on opetustyössään havainnut saksalaisten opiskelijoiden usein tulkitsevan esimerkiksi suomalaisen kaunokirjallisuuden henkilöhahmojen iän virheellisesti. Käsitukset esimerkiksi lasten itsenäisyydestä ja toiminnasta kodin ulkopuolella vaikuttavat niin, että tulkinnoissa itsenäisesti ystäviensä kanssa aikaa viettävä pieni koulupoika muuntuu teini-ikäiseksi jengiläiseksi (Buchholz 1996: 55). Myös tekstien kuvaamien keskustelujen sävy tulkitaan usein omien kulttuuristen käytäntöjen mukaisesti, jolloin suomalaiselle täysin neutraalina tai verrattain lämminhenkisenäkin näyttäytyvä keskustelu tulkitaan kylmänä tai vähintäänkin etäisenä. Omaan kulttuuriin kuuluvien kohteliaisuutta tai puhujien läheisyyttä ilmaisevien puhekuvioiden puute ohjaa tulkitsemaan keskustelua kylmempänä, kuin mitä se suomalaisen lukijan mielestä on. (Buchholz 1996: 56.) Nämä väärinymmärrykset ovat suhteellisen pieniä, mutta ne vaikuttavat lopulta tekstin kokonaistulkintaan. Väärinymmärrysten vaara näyttäisi kasvavan, jos luettava teksti on läheiseksi koetulta kulttuurialueelta. Kun tekstin aihepiiri muistuttaa pintapuolisesti oman kulttuurialueelta tuttuja aiheita, ei lukijan tarkkaavaisuus kulttuurisille eroille aktivoitu (Buchholz 1996: 54–55). Suomessa kulttuurien välisten erojen tuottamia tulkintaeroja on tutkittu laajasti Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen tekemässä laajassa selvityksessä Rosa Liksommin novellin vastaanotosta eri maissa (esim. Kovala & Vainikkala 2000).

Kaunokirjallisuuden kentän laajuus pakottaa pohtimaan, minkä tyyppistä kirjallisuutta lopulta on hyödyllistä ja toisaalta mahdollista ottaa osaksi opetusta. Valintaan vaikuttavat muun muassa tekstin saatavuus, tekstiin käytettävissä oleva aika, tekstin teemat ja sisällöt sekä kielellinen vaikeustaso. Materiaalin valinnan lisäksi on pohdittava sen käsittelytapaa. Monissa maissa on hyvin vakiintunut tapa käsitellä kirjallisuutta ja opettaa sen tulkintaa koulussa. Esimerkiksi Saksassa monien muiden Euroopan maiden tapaan on tavallista hyödyntää niin sanottuja tulkintaoppaita (*Interpretationshilfe*) kouluopetuksessa, ja oppilailta edellytetään tutustumista sekä kohdeteokseen että sen oppaaseen (Vaarala 2009: 105). Saksalainen kirjallisuudenopetus on perinteisesti myös hyvin kaanonkeskeistä ja oppilaita esteettiseen lukutapaan ohjaavaa (Buchholz 1996: 54). Vilnan yliopistossa suomen kielen lehtorina toiminut ja liettualaisten yliopisto-opiskelijoiden kirjallisuudenopetuksen haasteista kirjoittanut Ritva Malm (2006) kertoo opiskelijoiden odottavan opettajalta yksiselitteisiä totuuksia, jotka he voivat opetella ulkoa ja toistaa tentissä. Erilaisia tulkintoja on siis vaikeaa, ellei mahdotonta tarjota opiskelijoiden odottaessa vain ”totuuksia”. Kaunokirjallinen teksti käsitetään kudelmaksiksi metaforia ja symboleita, joiden salaisen muuttumattoman viestin opettajan odotetaan ratkaisevan. (Malm 2006: 111–113.) Suomea toisessa kulttuurissa opettavan on siis toisinaan opetettava kielen lisäksi myös suomalaista tapaa lukea ja tulkita kaunokirjallisuutta.

Kaunokirjallisuuden opetuskäytössä kirjallisuus- ja kielitieto sulautuvat usein toisiinsa, sillä vaikka filologisessa käytössä kaunokirjallisuuden tekstuaalinen ja kielellinen taso korostuu kulttuurisen ja temaattisen tason sijaan, tarjoaa kaunokirjallinen tekstinäyte kuitenkin välähdyksen suomalaisesta kulttuurista ja on siten jo lähtökohtaisesti moniulotteisempi kuin esimerkiksi oppikirjan teksti tai asiateksti. Kaunokirjallisuuden voidaan siis ajatella täyttävän erityisen luonteensa vuoksi kahtalaista tehtävää kielenopetuksessa: kaunokirjallisuutta lukemalla oppijan on mahdollista päästä osalliseksi kohdekielistä kulttuuripiiriä mutta myös harjaannuttaa kielitaitoaan autenttisten tekstien lukijana. Kaunokirjallisuuden parissa työskentelyyn tulisi sisältyä kuitenkin aina edes vähän kulttuurisen tiedon eksplisiittistä opetusta, jotta tekstien tulkitseminen ja itsenäinen lukeminen kielitaidon ja sosiokulttuurisen tiedon karttuessa helpottuu. Edistyneiden oppijoiden lukemisen vaikeudet näyttävät usein liittyvän tekstin kulttuurisen tason hämäryyteen, ja opetuksessa tätä hämäryyttä on mahdollista hälventää. Kulttuurisen tiedon tarjoaminen tekstin tulkinnan yhteydessä mahdollistaa myös kulttuurin välisen vertailun ja syvemmän pohdinnan, jolloin mahdolliset stereotyyppiset miniteoriat tarkastelun kohteena olevasta kulttuurista on mahdollista minimoida.

4 AINEISTOSTA

Tässä luvussa kuvaan aineistoani ja sen keruuprosessia. Aineisto koostuu ennakkotietolomakkeista, kirjallisista tehtävistä ja videoiduista tulkintakeskusteluista. Keruuprosessin ja informanttien lisäksi perustelen valitsemani runot ja esittelen runoista omat suppeat tulkintani.

4.1 Aineistonkeruu

Keräsin tutkimukseni aineiston talvella 2015–2016 saksalaisen yliopiston fennougristiikan laitoksen suomen kielen jatkotason kursseilta. Valitsin kursseiksi yhden kielikurssin, yhden syventävien opintojen erikoiskurssin ja yhden keskustelukurssin. Kurssien valinnan tärkein kriteeri oli opiskelijoiden riittävä kielitaito. Koska laitos on pieni, ovat myös kurssikohtaiset opiskelijamäärät verrattain pieniä, joten keräsin aineistoa kaikilta lukukaudella toteutuneilta jatkotason kursseilta riittävän informanttimäärän varmistamiseksi. Toteutin aineistonkeruun kahdessa osassa sekä ennen että jälkeen joululoman kahdella eri runolla. Samankaltaisen tehtävän toistaminen samoilla informanteilla mahdollisti laajemman aineiston, sillä etenkin kielikurssilla poissaolot olivat tavallisia.

Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat saivat oppitunnilla luettavakseen runon, jonka luimme paikallisen lehtorin opetusmenetelmiä seuraillen ensin yhdessä ääneen. Lukemisen jälkeen annoin ohjeeksi lukea ja tarvittaessa kääntää runon saksaksi. Kehotin käyttämään sanakirjoja tai muita apuvälineitä kuten internetin käännösohjelmiä mahdollisissa vaikeissa kohdissa, ja informanttien oli myös lupa keskustella ja pohtia yhdessä. Opiskelijat kuitenkin syventyivät pääsääntöisesti itsenäiseen työskentelyyn etenkin edistyneen kielitaidon ryhmissä. Minulta tai tunnilla läsnä olleilta toiselta harjoittelijalta ja lehtorilta ei saanut pyytää apua missään vaiheessa lukemista. Auttamiskiellolla pyrin rajaamaan pois mahdollisuuden pyytää apua natiivipuhujalta, mutta koska opiskelijat saivat käyttää älypuhelimiaan ja osalla oli suomalaisia ystäviä, on mahdollista, että sanojen merkityksen selvittämisessä on hyödynnetty myös natiivipuhujaa. Pyysin piirtämään runosta mieleen tulevista ajatuksista miellekartan, ja rohkaisin tekemään merkintöjä myös itse runoon.

Runon lukemisen jälkeen pyysin opiskelijoita kirjoittamaan lyhyesti tulkintansa siitä, mitä runossa tapahtuu. Tehtävänanto kirjalliseen tehtävään oli muotoiltu opiskelijoille tuttujen mallien mukaan: kirjoitustehtävä ohjasi kertomaan ystävälle mitä runossa tapahtuu. Tällaisia aidolle tai kuvitteelliselle osapuolelle osoitettuja kertovia tekstejä oli tuotettu kaikilla kielikursseilla. Koska osa opiskelijoista oli osallistunut suomalaisen kirjallisuuden kursseille, otin tehtävänantoon myös tutuksi otaksumani käsitteen *juoni*. Ensimmäisen vaiheen lukemista ja kirjallisia tehtäviä en kuvannut, mutta

tein muistiinpanot informanttien työskentelystä kiinnittäen huomioni erityisesti mahdollisten apuvälineiden käyttöön ja informanttien yleisiin työskentelytapoihin. Kirjallisen tehtävän jälkeen seurasi toinen vaihe, jossa opiskelijat keskustelivat runosta. Koska etenkin kielikursseilla keskusteluharjoitusten osuus oli tavallisesti hyvin vähäinen, koostin listan kysymyksiä, joiden avulla keskustelua oli ajatukseni mukaan toisaalta helpompi pitää käynnissä ja toisaalta pitää myös keskustelijat asiassa. Jokainen ryhmä keskusteli runosta noin 10–15 minuuttia. Aikarajoitus toisaalta painosti ryhmiä tarttumaan heti keskustelutehtävään ja ohjasi tavoitteelliseen työskentelyyn, mutta toisaalta rajoitti ryhmien mahdollisuuksia vapaampaan ja rönsyilevämpään keskusteluun. Toisaalta etenkin kielikurssin osallistujien kielitaidon tuottamat rajoitukset ja tottumattomuus suomeksi keskustelemiseen vaikeuttivat opiskelijoiden vuorovaikutusta, joten rajoitettu aika motivoi suhtautumaan keskusteluun harjoituksena ja osallistumaan omien edellytysten mukaan.

Aineistonkeruu tapahtui kokonaisuudessaan oppituntien puitteissa. Harkitsin kirjoitustehtävän antamista opiskelijoille kotiin omassa rauhassa tehtäväksi, mutta harjoitteluani ohjaavan lehtorin suosituksesta käytimme ensin yhden oppitunnin kirjallisen tehtävän tekemiseen ja noin puoli tuntia seuraavasta oppitunnista keskusteluun. Näin toimimalla pystyin varmistamaan, että kaikki tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat perehtyvät runoon rauhassa ja tekevät siihen liittyvät tehtävät ennen keskustelua. Koska kielikurssin oppitunneilta oli käytännössä aina muutama opiskelija pois, annoin kirjallisen tehtävän tunnilta poissaolleiden tehdä keskustelutunnilla kirjalliset tehtävät. Opiskelijoiden poissaolojen vuoksi etenkin kielikurssin keskusteluaineistossa on pientä vaihtelua kirjallisen tehtävän tekemiseen ja keskusteluun osallistujissa. Sopivien informanttien pienen määrän vuoksi en halunnut jättää osittain osallistuvien opiskelijoiden tuotoksia tutkimuksen ulkopuolelle. Vaikka keskustelu rakentui kirjallisen harjoituksen pohjalle, olivat ne kuitenkin kaksi erillistä harjoitusta. Mahdollisuus toimittaa kirjallinen tehtävä sähköisesti poissaolleille opiskelijoille mahdollisti heidän osallistumisensa tulkintakeskusteluun. Muista aineistonkeruun kerroista poiketen kielikurssin Eino Santasen runon käsittely tapahtui kokonaisuudessaan yhden oppitunnin aikana: oppitunnin ensimmäinen puolisko tehtiin kirjallista osuutta ja toinen keskusteltiin. Muuten kirjallinen tehtävä tehtiin edellä kuvulla tavalla keskustelua edeltävällä oppitunnilla.

Keskustelujen aluksi kävimme laatimani tukikysymyslistan läpi ja annoin ohjeet keskustelulle. Olin itse läsnä koko keskustelun ajan kuvaajana, ja paikallisen opetuksen ollessa pitkälti opettajajohdoista hakivat opiskelijat selvästi jonkinlaista turvaa tai reaktiota minusta keskustelun aikana. Osa keskusteluista eteni hyvin omalla painollaan, mutta osaa jouduin harmikseni johdattelemaan apukysymysten avulla eteenpäin enemmän kuin olisin toivonut. Yhdessä ryhmässä ongelmaksi nousi yhden informantin haluttomuus osallistua keskusteluun tai pukea ajatuksiaan sanoiksi huolimatta halusta osallistua tutkimukseen. Koska tällainen vapaamuotoinen keskinäinen keskusteluharjoitus vaikutti

olevan opiskelijoille jokseenkin vieras, oli osa puheenvuoroista ehkä siksi suunnattu ikään kuin minulle kameran taakse. Keskusteluja ei voi siis pitää täysin autenttisina vuorovaikutustilanteina, joskin suuressa osassa keskustelijat irtautuivat ainakin hetkittäin suorittamisesta aitoon keskusteluun ja neuvotteluun. Läsnaoloni vaikutti varmasti opiskelijoiden toimintaan, ja näin jälkikäteen on aiheellista pohtia siksi myös sitä, olisivatko keskustelut olleet ratkaisevasti erilaisia, jos en itse olisi ollut tilanteessa läsnä.

Aineisto on litteroitu karkeasti, sillä tutkimuskysymyksiin vastaaminen ei edellyttänyt tarkkaa litterointia. Koska tutkimuksen kohteena ovat tuotetut tulkinnat ja keskustelujen koodinvaihdot, on karkea litterointi riittävä aineiston analysoimiseksi. Erilaiset keskeytykset ja sanahakuun liittyvät toistot on merkitty kun kyse on sanan merkityksen muodostamisesta. Pällekkäispuhunnat on merkitty samoin merkitykseen tai koodinvaihtoon liittyvän aineksen yhteydessä. Taukojen pituuden merkinnässä on käytetty hyvin karkeaa asteikkoa lyhyestä tauosta () keskipitkään (/) ja pitkään taukoon (//). Nauru ja intonaatio on merkitty aineistoon, mutta puhenopeutta ei. Suomenkieliset jaksot on litteroitu äänneasun mukaisina, mutta saksankieliset osiot kirjoitusasun mukaisina selvyuden vuoksi. Aineiston litterointi oli paikoittain haastavaa äänen huonon kuuluvuuden vuoksi: suomeksi puhutut jaksot erottuivat pääsääntöisesti hyvin, mutta joidenkin pidempien saksankielisten puhejaksojen aikana opiskelijat kääntyivät pois päin kamerasta ja madalsivat ääntään lähes kuulumattomiin. Nämä huonosti erottuvat saksankieliset jaksot on kuitenkin otettu soveltuvien osien huomioon aineiston koodinvaihtojen analyysissa. Puhujat on koodattu litteraateihin pseudonyymeillä. Miesinformantteja merkitsevät konsonantit ja naisinformantteja vokaalit. Omat puheenvuoroni on merkitty litteraateihin nimikirjaimillani SK erotukseksi informanttien pseudonyymeistä. Esimerkkeihin poimitut litteroidun aineiston katkelmat on numeroitu juoksevasti ensimmäisestä esimerkistä alkaen.

4.2 Runot

Ennen joulua toteuttamassani aineistonkeruussa informantit lukivat Reetta Pekkasen runoa ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talven tuloon” kokoelmasta *Pieniä kovia nappuja*, ja joulun jälkeen Eino Santasen setelirunoa ”Tunneseteli” kokoelmasta *Tekniikan maailmat*. Halusin valita mahdollisimman tuoretta runoutta, sillä kokemukseni mukaan opetuksessa korostuvat usein klassikot uudemman runouden jäädessä sivuosaan. Tuoreuden lisäksi toinen oleellinen kriteeri oli runon kielen sopivuus informanttien kielitaidolle: runon kielen oli oltava sellaista, että informanttien oli mahdollista ymmärtää sitä. Toisaalta en hakenut erityisesti tulkinnallista helppoutta tulkinnan varsin subjektiivisen

luonteen takia. Runojen sisällöltä en siis toivonut yksiselitteisyyttä, vaan ennemminkin monipuolisuutta ja sopivaa aukkoisuutta, jotta erilaiset tulkinnat saisivat tilaa. Molempia runoja voi myös lukea kertovina, jolloin opiskelijoiden oli aukkoisuudesta huolimatta mahdollista löytää jotain tuttua ja päästä siten sisälle runoon. Kielen lisäksi kiinnitin huomiota myös runon muotoon: Pekkasen runo lähestyy 2000-luvulla jälleen suosituksi noussutta proosarunoa (2000-luvun runous, www.tulijasavu.net), mutta on edelleen typografisesti tyyppillisen runon näköinen säe- ja säkeistöjakoineen, ja Santasen runon julkaisualusta on alun perin 20 euron seteli. Esittelen lyhyesti valitsemani runot, erittelen niiden teemoja ja mahdollisia tulkintoja. Tekemäni tulkinnat ovat vertailukohta informanttien tulkinnolle, mutta eivät ainoita oikeita tulkintoja. Tulkintani muodostavat kuitenkin kehyksen, jonka avulla minun on mahdollista tarkastella esimerkiksi informanttien kulttuurisia luentoja tai havaintojen ja niistä tehtyjen päätelmien ketjuja. En tulkitse runoja tyhjiin, sillä se ei ole tarpeen tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta.

4.2.1 ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talven tuloon”

Reeta Pekkasen runo ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talven tuloon” ilmestyi vuonna 2014 osana hänen esikoisteostaan *Pieniä kovia nuppuja*. Teoksen muiden runojen tapaan runoa värittää luontokuvasto ja keskiöön nousee eleetön kuvaus luonnon ja ihmisen suhteesta ekokriittisesti sävytettyinä. Teoksen runot eivät ole itsessään tarinallisia, mutta yhdessä ne muodostavat moniäänisen kollektivisen kokonaisuuden. Tällainen teosajattelu tai kokoelman rakentaminen jonkin tarinallisen tai temaattisen kokoavan elementin ympärille on yksi 2000-luvun suomalaisen lyriikan tunnusmerkkejä (2000-luvun runous, www.tulijasavu.net). Runojen näkökulma on pitkälti ihmiskeskeinen, mutta välillä puhuja irtautuu ulkopuoliseksi tarkkailijaksi tai antaa äänen luonnolle. Kaikkia teoksen runoja yhdistää jokin epämääräinen tapahtuma, ehkä luonnon sekoittanut katastrofi, jonka syyllinen runoissa vilahtelee:

- - Useimmiten/vaikuttaa siltä kuin kaikki olisi kunnossa / syyllinen jakaa käsiohjelmaa torilla
(Pekkanen 2014: 10)

Syyllinen pyöräilee vastaan kun kävelen kauppaan / hän on päättänyt muuttaa hetkeksi mökille
kalaan / hyvästiksi heilauttaa kättään ja on horjahtaa ojaan / hyräilee hiljaa, - - (Pekkanen 2014:
22)

Lukijalle tapahtumat näyttäytyvät välähdyksinä, joita leimaa tämän mahdollisen lopun odotus: oleellista ei ole se, mitä on tapahtunut tai se mitä tapahtuu, vaan tämä hetki ja muutoksen väijäämättömyys.

Valitsemani runo, ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talven tuloon”, rakentuu muiden teoksen runojen tapaan tuokiokuvista, jotka seuraavat toisiaan välähdyksenomaisina runon puhujan seurattessa kaikkea kuin ulkopuolinen tarkkailija. Runo alkaa kuin kesken tilanteen: ”mutta saarella jo valmistaudutaan talven tuloon”. Runon maailman muodostaa idylliseltä vaikuttava saari, jonka yksinäisyys häiriintyy yllättäen. Eristynyt saari on erossa muusta maailmasta muodostaen oman pienen todellisuutensa. Runosta voi lukea runoteoksen kantavana teemana toistuvan uhkaavan tapahtuman, jonka todellinen luonne kuitenkin jää lukijan tavoittamattomiin. Runon toiseksi viimeisen säkeen viranomaisen voi tulkita esimerkiksi huonoja uutisia tuovaksi poliisiksi, jonka inhimillisyys häivytetään kylmän ammattinimikkeen taakse. Viranomaisen assosioituu valtion tai esivallan edustajaksi auktoriteettiasemaan, Kyseessä ei ole inhimillinen hahmo, vaan säädöksiä ja velvollisuuksien ohjaava väritön hahmo. Mielikuva negatiivisen kaiun saavasta viranomaisesta kuitenkin haastetaan viimeisessä säkeessä, sillä myös viranomaisella on koti, jonne häntä ehkä odotetaan.

Viranomaisen saapuminen saareen tapahtuu kuin vaivihkaa ja uhkaavan vääjäämättömänä: kaislat taipuvat vastustelematta veneen ja viestintuojan saapuessa rantaan. Runo rakentuu alun tuokiokuvien ja hyvin tavanomaisen toiminnan ja lopun yllättävän ja uhkaavan tapahtuman ristiriidalle. Runon tuokiokuvat seuraavat toisiaan kuin elokuvan yhteen leikatut kohtaukset: sidesanojen puute yhdistää tavalliset askareet mantramaiseksi toiminnan ketjuksi. Myöhäisen syksyn arjen verkkaisuus katkeaa viranomaisen saapumiseen. Saareen ei osattu odottaa enää ketään tällaiseen aikaan: ajan myöhäisyys voisi viitata vuorokaudenajan lisäksi lähestyvään talveen. Saari on vaipumassa rauhalliseen talvenviettoon, kuin talviuneen, mutta horrokseen vaipuminen keskeytyy. Runon lopussa näkökulma siirtyy viranomaisen mukana pois saaresta. Saaren asukkaat ovat edelleen eristyneessä maailmassaan, mutta sen rauhan on rikkonut ulkopuolinen, joka asiansa toimitettuaan palaa omaan arkeensa.

4.2.2 ”Tunneseteli”

Eino Santasen ”Tunneseteli” on osa 20 euron seteleille kirjoitettujen runojen sarjaa. Runot on kirjoitettu vanhalla kirjoituskoneella tavallisille 20 euron seteleille, jotka Santanen kirjoittamisen jälkeen vapautti takaisin kiertoon (Huotarinen 2016: 185, Runoilija Eino Santanen kirjoittaa ja esittää setelirunonsa Tunneseteli ja laittaa sen kiertoon: Nuori voima Youtube). Runot ovat siis konkreettisesti liikkuneet kädestä käteen kulkeutuessaan maksutapahtumasta toiseen. Setelirunoutta voidaan pitää suomalaiselle nykyrunoudelle tyypillisenä kokeiluna ja runon arkipäiväistämisenä (2000-luvun runous, www.tulijasavu.net). Valitsin informanttien luettavaksi vain runon ensimmäisen säkeistön, sillä vaikka koko runo ei olekaan erityisen pitkä, halusin varmistaa, että informanteilla on tarpeeksi aikaa runon kääntämiseen ja kirjallisten tehtävien tekemiseen ennen keskustelua. Pekkasen runon käsitteilyä poiketen Santasen runo käsiteltiin kielikurssilla vain yhden oppitunnin aikana, joten ajankäyttöä

oli pohdittava tarkemmin. Koska myös tulkintakeskustelut olivat lyhyitä ja kompakteja, uskoin ensimmäisen säkeistön riittävän sekä sisältönsä että poikkeuksellisen typografiansa vuoksi. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman pitkälle ajateltuja ja perusteltuja tulkintoja, joten käytettävissä olevan ajan puitteissa vain ensimmäisen säkeistön käsittely oli mielestäni perusteltua.

Valitsemani runo luo merkityksensä vahvasti oman poikkeavan julkaisualustansa ympärille: runo on metateksti, joka vetää lukijansa konkreettisesti maailmaansa runon toimijaksi. Metataso tuo runon lähelle lukijaansa, suorastaan iholle ja pakottaa siten lukijan tulkitsemaan myös itseään. Asetelma tuottaa jännitteen: seteli on konkreettisesti ”kädelläsi nyt” paitsi runon maailmassa myös reaali maailmassamme, jolloin runon sinä ja lukija sulautuvat yhteen. Runon puhuja on kuin ulkopuolinen julistaja, joka juhlallisen toisteisesti ja puhutellen kuvaa setelin, rahan, mahdollisuuksia ja suhdetta haltijaansa. Viimeisissä säkeissä fokus siirtyy puhutellusta lukijasta, sinästä, rahaan, joka on ”-- pian 6:n askeleen päässä sinusta, / kuten koko muukin maailma.”. Säkeet voisi tulkita viittaukseksi myös populaarikulttuurissa tunnettuun ”Kuusi erottavaa askelta” -teoriaan, jonka mukaan jokainen maailman ihminen on maksimissaan kuuden askeleen eli ihmiskontaktin päässä toisistaan. Maailma on siis suuri, mutta ei ääretön. Maailman muodostaa yksilöiden ketjuista muodostuva verkko, jossa eloton raha liikkuu heijastamassa kunkin haltijansa toiveita ja haluja. Raha on täynnä potentiaalia, mutta potentiaali määrittyy sen omistajan kautta. Seteli on rahaa eli vaihdon väline, mutta myös paljon muuta riippuen siitä, millaisia tunteita tai haluja sen omistajalla on. Raha mielletään kylmäksi ja tunteettomaksi, mutta sen käsittelyssä on aina tunteet mukana: ”seteli on sinun, rakas, ja tärkeä” kylmälle valuutalle painettu runo haastaa lukijaansa.

”Tunneseteli” on kerroksinen runo, jossa typografia saa ehkä tavanomaisempaa runoakin suuremman painoarvon. Runon julkaisualusta, raha, merkityksellistyy uudella tavalla pintaansa painetun runon kautta. Raha määrittelee runon kautta itseään ja suhdettaan omistajaansa. Toisaalta runo rahan pinnassa on kuin graffiti, anarkistinen teko ja toisille valtion omaisuuden turmelemista (Huotarinen 2016: 186). Raha on omistajansa vain hetken ennen kuin se jatkaa matkaansa, mutta tuo omistamisen hetki määrittää sen arvon.

4.3 Informantit

Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 opiskelijaa, joista suurin osa oli nuoria aikuisia (taulukko 1). Mukana oli myös yksi selvästi muita vanhempi 68-vuotias opiskelija. Informantit olivat aineiston keruun aikaan opiskelleet suomea 1,5–5 vuotta, ja sijoittuivat kielitaidoiltaan keskimäärin eurooppalaisen viitekehysten taitotasolle B1.1–B2.2. Suomen kielen kurssit olivat vapaavalintaisia myös

muille kuin fennougristiikkaa pääaineena opiskeleville, joten osalla informanteista oli kielitieteellistä taustaa ja osalla ei. Naisinformanttien pseudonyymit ovat vokaaleja ja miesinformanttien konsonantteja.

Informanttien pääasiallinen äidinkieli oli saksa, mutta mukana oli myös yksi äidinkielenään ranskaa puhuva ja yksi taustaltaan kaksikielinen. Suomen lisäksi kaikki osasivat myös vähintään kahta muuta kieltä, tyypillisimmin englantia ja ranskaa tai jotain suomalais-ugrilaista kieltä. Koska en erikseen määritellyt kielen osaamista lomakkeeseen, tuotti kohta joitakin odotuksenvastaisia tuloksia. B ilmoitti pitkän listan kieliä, joista osa on suorastaan harvinaisia: viro, unkari, sloveeni, latvia, englanti, ruotsi, latina, venäjä, mongoli, komisyrjäni, niittymari, ersä ja eteläviro. Luettelemistaan kielistä ainakin osaa B oli opiskellut laitoksen tarjoamalla suomalais-ugrilaisten kielten erityiskursseilla. Esimerkiksi kuluvalle lukukaudella oli käynnissä marin kielen kurssi, mikä selittänee B:n ja A:n listauksissa esiintyvän marin. Koska en määritellyt mitä tarkoitan osaamisella tai pyytänyt määrittelemään esimerkiksi kuinka hyvin informantit osaavat eri kieliä, heijastelevat vastaukset jossain määrin informanttien käsityksiä kielen osaamisesta. Osa täydensi kohtaan vain muutaman kielen, kenties vain sellaiset, joilla he ajattelevat pystyvänsä kommunikoidaan arkipäiväisissä tilanteissa, kun taas B listasi koko kielellisen repertuaarinsa riippumatta kielitaidon tasosta. Vain yksi informantti arvioi osaamisensa tasoa ilmoittamalla osaavansa ”vähän venäjää”. Kaikilla informanteilla oli kokemusta kieltenopiskelusta, ja osa oli opiskellut kieliä koulukontekstin lisäksi myös itsenäisesti.

Informanteista puolet olivat toisen vuoden kielikurssilta *Finnisch III*, joka on toiseksi viimeinen kielitietoon keskittyvä kurssi. Opiskelijoiden kielitaidoissa oli selviä eroja, ja opettajan kannalta haasteena oli myös opiskelijoiden hyvin vaihteleva motivaatio kieliopintoihin. Kurssi kokoontui kahdesti viikossa, ja vaikka osallistujia oli ilmoittautunut kurssille 12, kävi vain kuusi opiskelijaa säännöllisesti oppitunneilla. Kurssin loppuenttiinkin osallistuivat vain nämä aktiivisimmat kuusi opiskelijaa. Näitä kuudesta opiskelijasta kolme osallistui ensimmäiseen tulkintakeskusteluun ja kaikki kuusi toiseen. Keräsin aineistoa myös kahdelta edistyneille opiskelijoille suunnatulta kurssilta: syventävältä *Kirjoitamme suomeksi* -valinnaiskurssilta ja jatkotason keskustelukurssilta. Valinnaiskurssille osallistui kaksi opiskelijaa, jotka molemmat olivat kielitaidoltaan edistyneempiä kuin kielikurssilaiset. Keskustelukurssin kolme opiskelijaa olivat kaikki opiskelleet suomea vapaa-ajallaan tai omaksi ilokseen valinnaisina opintoina, ja olivat kielitaidoltaan pitkälti samaa tasoa valinnaiskurssin opiskelijoiden kanssa. Näiden kahden kurssin kaikki opiskelijat osallistuivat molempiin tulkintakeskusteluihin. Kaikilla kursseilla oli opiskelijoita, jotka olivat viettäneet enemmän tai vähemmän aikaa Suomessa: muutama opiskelija oli ollut Suomessa Au pairina ja useampi oli ollut joko opiskelijavaihdossa tai kesäkursseilla. Muutamalla opiskelijalla oli myös joko suomalainen seurustelukumppani tai suku-
tausta.

Taulukko 1. Informanttien perustiedot

Pseudonyymi	Sukupuoli	Kurssi	Äidin- kieli	Muut osatut kielet	Ikä	Opis- kellut suo- mea (v)
A	N	kielikurssi	saksa	englanti, mari	21	1,5
B	M	kielikurssi	saksa	viro, unkari, sloveeni, latvia, englanti, ruotsi, latina, venäjä, mon- goli, komisyrjäni, niittymari, ersä, etelä- viro	21	1,5
C	M	kielikurssi	saksa/ unkari	englanti, ranska	25	1,5
D	M	syventävä	saksa	englanti, ranska, ve- näjä	23	2
E	N	kielikurssi	saksa	englanti, espanja	22	2
F	M	keskustelu	ranska	englanti, saksa, viro, ruotsi	30	4,5
I	N	kielikurssi	saksa	englanti, ranska	21	2,5
O	N	kielikurssi	saksa	englanti, espanja	24	1,5
U	N	syventävä	saksa	englanti, ranska, un- kari, viro	22	3
Y	N	keskustelu	saksa	englanti, ranska	18	3
Ä	N	keskustelu	saksa/un- kari	englanti	68	5
Ö	N	keskustelu	saksa	englanti, ranska, es- panja, ruotsi, vähän venäjää	22	2,5

Informanteista kaikki ilmoittivat lukevansa vapaa-ajalla säännöllisesti. Kaikki informantit ilmoittivat lukevansa sähköpostia ja lähes kaikki myös kaunokirjallisuutta (taulukko 2). Myös uutiset nousi esille luetuimpien tekstien joukossa. Vähiten informantit lukivat sanomalehtiä ja runoja. Sanomalehtien lukemattomuutta selittänee uutissivustojen seuraaminen verkossa, mutta runouden vähäiselle suosiolle ei mahdollista esittää syitä taustatietokartoituksen perusteella. Lukemisen syistä nousivat esiin sekä tiedon hankkiminen että kirjallisuudesta nauttiminen (taulukko 3). Yksi informantti nosti esiin myös lukemisen hyödyt kielellisen kehittymisen ja oppimisen kannalta: lukemalla on mahdollista laajentaa sanavarastoa ja kirjoittaa parempia tekstejä. Lukemisen syyt näyttivät ohjaavan luettavien tekstien valintaa, sillä tiedonhankintaa korostavat informantit ilmoittivat lukevansa pääasiassa tietokirjallisuutta ja uutisia, kun lukemisen viihdyttävää funktiota korostavat lukivat enemmän kaunokirjallisuutta. Yhdeksän informanttia ilmoitti lukevansa joka päivä ja loput kolme lähes joka päivä. Jokapäiväisessä lukemisessa nousivat esille lähinnä sähköiset ja opintoihin liittyvät tekstit; kaunokirjallisuutta luettiin harvemmin.

Taulukko 2. Lukutottumukset

Mitä luet?	vastauksia yhteensä
romaanit	10
runot	3
sanomalehdet	2
opintoihin liittyvät kirjat	4
sähköposti	12
uutiset netissä	7
tietokirjallisuus	5
Kaunokirjallisuus (romaanit), tietokirjallisuus, sähköposti, fanfiction. (A)	
Kaunokirjallisuus: novelleja, romaaneja, runoja, Internet: sähköposti, uutissivustot. (Ä)	
Luen vähän kaikkia kirjallisuuden lajeja: romaneja, novelleja, näytelmiä, runoja, sanomalehtiä, tieteellisiä kirjoja työssä. En pidä paljon dekkareista. (F)	
Tietokirjallisuus ja uutissivustot internetissa. (B)	

Taulukko 3. Lukemisen syyt

Miksi luet?

Oppimiseksi ja tutkimiseksi (B)

Koska haluan tietää mitä maailmassa tapahtuu. Opinnon takia, tiedon saamiseen. (D)

Jotta voin laajentaa sanavarastoni ja sitten voin kirjoittaa paremmat tekstit. (Ö)

Minä luen, koska pidän lukemisesta ja minun täytyy lukea opintojen varten. (Y)

En tiedä miksi. Kirjallisuus on tärkeä elämässä. Se on pääperiaate josta ei voi keskustella. (F)

Olen lukenut koska se on hauskaa ja informatiivinen. (A)

Kaikki informantit ilmoittivat myös lukevansa suomeksi, mutta osa huomautti lukemisen liittyvän lähinnä opintoihin (taulukko 4). Vapaa-ajalla luetut suomenkieliset tekstit olivat lähinnä lyhyitä tekstejä, sähköposteja, tekstiviestejä tai viestejä esimerkiksi Facebookissa: tällaiset arkiset viestintään painottuvat tekstit mainitsi kuusi informanttia. Neljä informanttia luki suomeksi myös uutisia muun muassa Yleisradion selkoudispalvelusta. Suomenkielistä kaunokirjallisuutta ilmoitti lukevansa vain kolme informanttia, mutta vastauksissa nousivat esille kuitenkin niin proosa kuin lyriikkakin. Vastausten perusteella tyypillisin informanttien kohtaama suomenkielinen teksti oli siis käytännössä oppikirjateksti tai kurssilla oppimateriaalina hyödynnetty autenttinen tekstikatkelma. Oppikirjan mainitsi kuitenkin vain yksi informantti. Jostain syystä oppikirjan lukemista ei ilmeisesti pidetty suomeksi lukemisena opetuskontekstin vuoksi, tai se mahdollisesti ilmeisyytensä vuoksi ei näyttäytynyt mainitsemisen arvoisena. Kursseilla hyödynnettiin mahdollisuuksien mukaan myös kaunokirjallisia tekstejä, ja vaikka informantit tunsivat kuuluisimpia suomalaisia kirjailijoita ja teoksia nimeltä, oli heidän kosketuksensa suomalaiseen kaunokirjallisuuteen kuitenkin melko pintapuolinen. Suomeksi lukemiseen liittyi myös vahvasti jokin apuvälineen käyttö (taulukko 5). Vain yksi informantti ilmoitti, että ei käytä mitään apuvälineitä lukiessaan. Sanakirja nousi apuvälineistä odotuksenmukaisesti käytetyimmäksi, mutta myös verkkolähteitä käytti muutama. Yksi informantti kertoi käyttävänsä sanakirjaa apuna myös katsellessaan televisiota tai kirjoittaessaan.

Taulukko 4. Suomeksi lukeminen

Mitä luet suomeksi?

Joskus useammin posteja FB:ssa, joskus YLEn selkouutisia ja kirjoja, FB/Whatsapp-viestejä, laulujen tekstejä. (D)

Koulukirjat (E)

Suomeen ystävien kirjeitä ja sähköpostia, helppoja proosatekstejä, selkosanommat (internetissä). (Ö)
 Sähköposti tädiltä (F)
 Joskus sanomalehdet ja lyhyt tekstiä kurssilla. Ja kun ma kirjoitan suomalaisten ystävien kanssa.
 (U)
 Novelleja, runoja, uutisia. (Ä)
 Väin sähköposteja ja tekstareja, mahdollisesti kaksikielisiä kirjoja. (F)
 Romaanit ja sähköposti ja tietokirjallisuus. (A)

Taulukko 5. Lukemisen apuvälineet

Käytätkö apuvälineitä (esim. sanakirjaa, käännösohjelmia) kun luet suomeksi?

Jah, usein! Myös kun ma en lue paljon suomeksi, ma kirjoitan tai katson TV suomeksi. Sitten ma tarvitsen minun sanakirjan. (U)
 Käytän sanakirjaa. (F)
 Kyllä, on sanakirja! (A)
 Jos luen jotain muuta kun sähköpostia, minä tarvitsen käännösohjelmia. (Y)
 Sanakirja.org, Google translate. (E)
 En käytä. (B)

Taustatietoaineiston perusteella kaikista lähes informanteista välittyi hyvin tottuneen lukijan vaikutelma. Korkeakouluopiskelijoina heillä kaikilla oli omat opiskeluun liittyvät lukurutiininsa, ja moni luki myös kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan. Taustatietolomakkeeseen ei sisällynyt lukemiseen liittyvien asenteiden tarkastelua, mutta yhden informantin (F) vastaukset johdattavat pohtimaan myös suomeksi tai vieraalla kielellä lukemiseen yleensä liittyviä asenteita. F tuo vastauksessaan kysymykseen ”Millä kielillä luet?” esille jonkinlaisen epävarmuuden omiin kykyihinsä: ”[Luen] ranskaksi koska se on helpompaa. Mahdollisesti englanniksi tai saksaksi. En ole liian älykäs lukemaan suomeksi!”. Vastauksessa ovat oletettavasti menneet sekaisin adverbit *liian* ja *tarpeeksi*, eli informantti tuskailee olevansa liian tyhmä lukeakseen suomeksi. Tulkitsen tuskailun viestivän hänen epävarmuudesta omaa kielitaitoaan kohtaan, ja tämä korostunut epävarmuus näyttäytyy lukemiseen liittyvänä itsekritiikkinä ja ajatuksena suomeksi lukemisen mahdottomuudesta. Epävarmuus näkyi myös ensimmäisessä tulkintakeskustelussa syrjään vetäytymisenä ja haluttomuutena osallistua. Toisessa keskustelussa F jo osallistui enemmän ja jakoi omia ajatuksiaan, joten kaunokirjallisuuden luettamisen voisi ajatella olevan etenkin kielitaidostaan epävarmoille oppijoille parhaimmillaan voimaannuttava kokemus.

5 SAKSALAISET SUOMENOPPIJAT JA SUOMALAINEN NYKYRUNO

Koska tavoitteenani on tutkia sekä oppijoiden tulkintoja että niiden sanoittamista, on aineiston analyysi kaksiosainen. Analysoin ensin kirjallisesta ja videoidusta aineistosta oppijoiden esittämiä tulkintoja ja niiden perusteluja molemmista runoista erikseen. Vertaan oppijoiden tulkintoja omiin luentoihini, ja pohdin myös mahdollisia kulttuurisia luentoja. Luentojen ja tulkintojen jälkeen tarkastelen videoidussa keskusteluaineistossa esiintyviä koodinvaihtoja ja niiden funktioita. Lopuksi erittelen koodivaihtojen roolia tulkintojen sanoittamisessa.

5.1 Luennat ja tulkinnat

Kaunokirjallisuuden lukeminen on kielenoppijalle ponnistus, joka edellyttää paitsi kielitaitoa myös lukemisen taitoja. Lukeminen vieraalla kielellä edellyttää myös tiettyä sietokykyä epämääräisyydelle ja hämäryydelle, sillä etenkin kielenoppimisen alkuvaiheessa kaikkea ei usein ole mahdollista ymmärtää, ja valmius hyväksyä tekstiin jäävä epämääräisyys on melkein välttämätöntä lukutaidon kehittämiseksi. Koska informantit olivat lukeneet muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta joko hyvin vähän tai ei lainkaan suomenkielistä kaunokirjallisuutta, oli runon lukeminen itsenäisesti ilman opettajan ohjausta heille uusi kokemus. Kursseilla oli aina toisinaan esillä runoja ja laululyriikoita, mutta niitä tarkasteltiin usein kieliopillisesta näkökulmasta tai opettajajohtoisesti.

5.1.1 ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talven tuloon”

Kielikurssin osallistujista kolme osallistui ennen joulua järjestämäni tulkintakeskusteluun. Mukana olivat A, B ja E, jotka olivat aktiivisia myös toisessa keskustelussa. Ennen keskustelua tehtävän kirjallisen tehtävän A, B ja E tekivät lähes itsenäisesti. Pääasiallisena apuvälineenä he käyttivät sanakirjaa ja A:n tapauksessa myös älypuhelinia. A ja E tekivät tiiviimpää yhteistyötä, kun B työskenteli erillään hyvin itsenäisesti. A ja E käänsivätkin lähes koko runon sanasta sanaan saksaksi, mutta B käänsi vain joitakin yksittäisiä sanoja. E kirjoitti runon toisen säkeistön kokonaan auki saksaksi, ja ainoana hahmotteli myös miellekarttaa runon sanastosta. Miellekartan keskiöön E nosti runon alun ajatuksen talveen valmistautumisesta, jonka ympärille hän ryhmitteli runossa toisiinsa liittyviä sanoja.

Kirjoitamme suomeksi -kurssin D ja U työskentelivät pitkälti itsenäisesti sanakirjaa ja älypuhelimien sovelluksia apunaan käyttäen. D teki runsaasti erilaisia merkintöjä runoon: käännösten li-

säksi hän merkitsi sanojen rinnalle niiden perusmuotoja tai samakantaisia sanoja sekä tarkasteli sanojen rakennetta merkitsemällä morfeemeja eri väreillä. Esimerkiksi viimeisen säkeen aloittavasta sanasta *ehtikin* D on merkinnyt korostuskynällä liitteen *-kin*, ja sekä ensimmäisen säkeen sanasta *valmistaudutaan* että toisen säkeistön ensimmäisen säkeen sanasta *kastautua* refleksiivijohtimet *-udu* ja *-utu*. D vaikuttaa tekemiensä merkintöjen perusteella hyvin analyttiseltä ja järjestelmälliseltä lukijalta, joka vieraalla kielellä lukiessaan aktiivisesti pohtii tuntemattomien sanojen tai taivutusmuotojen merkityksiä. U alleviivasi ja käänsi runosta vain muutamia sanoja ja merkintöjen perusteella hän keskittyi ensimmäiseen säkeistöön, sillä toisessa säkeistössä vain *viranomainen* on käännetty saksaksi. On toki mahdollista, että U käänsi runoa itselleen mutta ei nähnyt tarpeelliseksi kirjoittaa käännöksiä runoon. D:n tapaan U näytti tarkastelleen myös sanojen rakennetta, sillä hän on erottanut yhdyssanasta *talventuloon* määrite- ja perusosan pystyviivalla. U piirsi lisäksi erityisesti luontosanoihin keskittyvän miellekartan, jonka keskelle hän sijoitti kolmiomuotoon *ihmisen, elämän ja luonnon*. Ilmeisesti miellekarttaa selittääkseen U kirjoitti ajatuksensa myös auki: ”kaksi osaa runossa: kaksi aiheta: luonto ja ihminen”.

Keskustelukurssin osallistujista kaikki käänsivät runosta joko yksittäisiä sanoja tai kokonaisia säkeitä. Y, Ä ja F työskentelivät pääasiassa itsenäisesti sanakirjoja apunaan käyttäen, mutta Ä kysyi muutaman sanan merkitystä Y:ltä ja F:ltä. F tukeutui runon kääntämisessä äidinkieleensä ranskaan. Ä ja F merkitsivät runoon lähinnä yksittäisten sanojen käännöksiä, mutta Y kirjoitti kaksi toisen säkeistön säettä kokonaan auki saksaksi. Kolmannen säkeen ”ei osattu odottaa ketään enää tällaiseen aikaan” käännökseen hän lisäsi sulkeisiin ilmeisesti tarkennuksen runon kuvaamasta vuodenajasta: ”man wussten nicht zu warten in so einer Zeit (Herbst?)”. Y teki myös miellekartan, jossa hän luonnehti runon miljöötä, kuvaili puhujaa ja listasi tulkinnan ongelmakohtia. Ä ja F piirsivät miellekartalle varattuun tilaan konkreettiset kartat runon kuvailemasta saaresta. On mahdollista, että miellekartta ei lukemisen ja ajatusten jäsentelyn apuvälineenä ollut Ä:lle ja F:lle tuttu, ja että konkreettinen kartta oli heidän tulkintansa epäselväksi jääneestä tehtävänannosta. Tutkijan näkökulmasta kartoissa havainnollistuu kuitenkin hyvin selkeästi Ä:n ja F:n näkemys runon miljööstä. Esimerkiksi Ä on piirtänyt saarelle sumun lisäksi lumisadetta, jota runo ei mainitse. Ä on siis tulkinnut vuodenajan jo selvästi talviseksi, kun Y esittää merkinnöissään runon kuvaavan syksyä. Myös F:n kartassa on runosta puuttuva elementti: runon ranta on muuntunut F:n kartassa pitkäksi hiekkarannaksi, jonka viereen F on kirjoittanut ”(hiekk?)ranta”. Lumisadetta ja hiekkarantaa voisivat selittää esimerkiksi kulttuuriset erot ja ennakkokäsitykset. Koska runo on suomalainen ja alkaa vihjeellä lähestyvistä talvesta, liittää Ä runoon Suomen talviseen säätilaan kytkeytyvän lumisateen. Samaan tapaan F saattaa tulkita runon

rantaa omasta kulttuurisesta kontekstistaan, jolloin rannan ideaan kuuluu oleellisesti hiekka. Suomalaisen saaren ranta voisi hyvin olla myös kallioinen, joten ilmeisesti rannan tietty määrittelemättömyys ja epämääräisyys houkuttelevat antamaan sille selviä assosiaatioita tuottavan määriteosan.

Runon tapahtumien kuvailu kirjallisesti oli ilmeisen haastava tehtävä kaikille ryhmille (taulukko 6). Luennoissa kuitenkin näyttävät korostuvan tietyt runon elementit ja niistä tehdyt tulkinnat. Lähes kaikki informantit nostivat teksteissään esille ajatuksen talveen valmistautumisesta. Valmistautumisen ajatuksen lisäksi runon alussa kuvailut valmistautumistoimet olivat sellaisia elementtejä, joihin informantit tarttuivat: A ja B nostivat esille ensimmäisestä säkeistöstä saunaa kohti keikkuvat lyhdyt, ja D, E ja Y puolestaan kaukosäätimien vaihdettavat paristot. Moni vain referoi runon muutamilla runon avainsanoilla tai jopa tukeutuen täysin sen sanastoon, mutta D ja Ä esittivät hieman pidemmälle menevää tulkintaa runon sisällöstä. D muodostaa runosta kertomuksen ja tulkitsee runon puhujan runon lopussa esiintyvän viranomaisen vaimoksi. D hyödyntää runon sanastoa ja muiden tapaan toistaa siinä lueteltuja asioita, mutta toisaalta syventää etenkin ensimmäisessä säkeistössä kuvattua toimintaa ja pohtii sen tekijää ja merkitystä. D täydentää ensimmäiseen säkeistöön passiivi-ilmausten taakse kätkeytyvän tekijän, jonka hän nimeää runon kertojaksi ja tulkitsee viranomaisen vaimoksi.

Ä esittää muista selvästi poikkeavan tulkinnan, jonka mukaan saaren asukkaat ovat jostain syystä piilossa: ihmiset elävät piilopaikassaan tavallista elämää, joka keskeytyy, kun viranomaisen saapuu. Ä lukee viranomaisen myös muista poiketen saarelle saapuvaksi ulkopuoliseksi. Muiden luennassa runon kuvaama saari on viranomaisen koti, johon tämä palaa odotettua aiemmin. Runo mahdollistaa molemmat tulkinnat, mutta informantit eivät perustele tekemiään tulkintoja juurikaan. Vastakkaiset tulkinnat ovat mielenkiintoisia, sillä ilmeisesti Ä lukee viranomaisen pahaenteisenä hahmona, joka tulee ulkopuolisena saarelle keskeyttämään saaren asukkaiden elämän. Muut lukevat viranomaisen mieheksi, joka vain yksilöidään hänen ammattinsa perusteella. Viranomaisen hahmottuu verrattain neutraalina hahmona, ja yllättävä elementti liittyy hänen odottamattomaan paluuseensa. D:n ja Ä:n lisäksi myös U esittää syvempää tulkintaa, mutta toisaalta hän myös pahoittelee ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksiaan. U irtautuu lähes täysin runon aiheesta ja sanastosta esittäen ennemmin tulkintansa runon teemasta: runo kertoo ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksesta. U kertookin lukevansa ”rivien välistä” perusteluna tulkinnalleen. U:n luentaan saattaa vaikuttaa hänen tekstilajitietoisuutensa: koska luettavana on runo, hakee hän automaattisesti syvempää ja abstraktimpaa merkitystasoa lukemalleen.

Taulukko 6. ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” tulkintatekstit

Mitä runossa mielestäsi tapahtuu?

Ensimmäisessä paragrafessa tulee se valistelua talventuloon. Esimerkiksi paristoot kaukosäätimiin täytyvät vaihdetaan. Toisessa paragrafessa tulee se konkreettinen skenaario. Joku tee ruoka samaan aikaan kun viranomainen tule takaisin kotiin, ja ei kukaan syö ruokaa. (E)

Ensimmäisessä jaksossa tulee se valmistelua talventuloon. Esimerkiksi ”lyhtyjä keikkuu sumun seassa kohti saunaa”. Toisessa jaksossa tulee se konkreettinen skenaario. (A)

Talvi tulee ja saarella tehdään kaikkia valmiiksi talvelle. Ulkona pannaan pressuja halkopinojen päälle. On sumuinen ja lyhtyjä keikkuu. Vene ui rantaan ja kaislat. Ihmiset ei osanneet odottaa ja ei syö lopuksi. Ja viranomainen tulee yöksi kotiin. (B)

Saarella tulee talvi pian. Sen takia tehtäviä, niin kuin suojata puu eli halkopinojet vedestä laittamalla pressuja sen päälle. Sitten kertoja vaihtaa vielä paristot kaukosäätimiin. Ei sanota mitä varten ne ovat mutta muutamia niistä on. Sitten kertoja menee saunaan varmaankin ja kerroo että lämpötila on vielä tarpeeksi kastautua vedessä. Sitten hän aloittaa laittaa ruoka ja joskus huomasi että vene tulee rantaan. Nyt viranomainen tulee kotiin yllättäen, kun on jo myöhään, ja jää yöksi. Siksi kertoja on kai hänen vaimonsa. (D)

Se oli vaikea ymmärtää. Aluksi ensimmäisen osa kertoo, että talvi tulee ja miksi/miten luonto ja ihminen reagoivat. Viimeinen osa valitettavasti ma en ymmärränyt. Mutta se on mielenkiintoinen, että rivien välistä kuvailusta luonton ja ihminen elämän vuorotelevat. Yleinen talventulo kuvailevat erilainen, kerron millainen luonto muuttuu ja mitä ihminen tekee. (U)

Se on talviyö. Saarella on pieni talo ja sauna, kaikki on valmistautunut talventuloon. Ihmiset elävät piilopaikalla. Elämä on tavallinen. Miksi he elävät piilopaikalla? Eränä yönä tulee viranomaisten vene, yllättäen. Elämä on keskeyttänyt. Mitä viranomaiset haluavat? (Ä)

”Pieniä kovia nappuja” -runossa on syksy ja pian talvi. Ihmiset valmistauduvat halkopinot ja kaukosäätimiin. Siellä, saarella, on myös sauna ja lyhdyn. On vielä riittävästi lämmin, että ihmiset voivat (voisivat?!) kastautua. Saarella on myös vene ja rannassa ovat kaislat. Sitten runon tyyli

vaihdtaa. Nyt, kertoja kertoo, että viranomaisen täytyy olla kotona vielä yöksi(?) ja hän – ehkä muu ihminen – tuli ruokapöydästä tai keittiöstä. (Y)

Runon merkitystä hahmotellessaan osa informanteista kiinnitti huomiota myös runon rakentamiseen ja tekstin tyylin tai näkökulman muutoksiin. A ja E erottivat runosta kaksi osaa, joiden välisen siirtymän A on ilmeisesti myös merkinnyt toisen säkeistön ensimmäisen säkeen keskelle pystyviivalla. A ja E esittävät toisen säkeistön olevan ”se konkreettinen skenaario”, eli ilmeisesti he hahmottavat runoon jonkinlaisen kaksiosaisen rakenteen ja siirtymän abstraktista konkreettiseen. E esittää toisessa säkeistössä olevan joku konkreettinen toimija: ”Joku tee ruoka samaan aikaan kun viranomainen tule takaisin kotiin, ja ei kukaan syö ruokaa”. Ero ensimmäisen ja toisen säkeistön välillä näyttäisi siis kytkeytyvän toisen säkeistön aktiivimuotoisiin verbeihin ja toimijan läsnäoloon: toinen säkeistö on konkreettinen, koska siitä on mahdollista lukea tavallisen arjen askareita tekevä ihminen. Samankaltaisen tulkinnan luonnon ja ihmisen kontrastista tekee myös U. Runossa tapahtuvan muutoksen huomioi myös Y, joka esittää runon tyylin vaihtuvan kahdessa viimeisessä säkeessä. Y ei perustele havaitsemaansa tyylin muutosta, mutta muutos näyttäisi hänen tulkinnassaan kytkeytyvän runon viranomaiseen ja runon puhujan epäselvään henkilöllisyyteen. Y lukee runon alun passiivien taakse tekijäksi generisen ”ihmiset”, jolloin runon lopun nimetty toimija, viranomainen, voisi näyttäytyä tyyllillisenä muutoksena yleisestä yksityiskohtaiseen.

Kirjoitustehtävän jälkeen informantit keskustelivat runosta noin 15 minuuttia. Kielikurssilaisista ja Kirjoitamme suomeksi -kurssilaisista keskusteluun osallistuivat kaikki, mutta keskustelukurssilaisista vain Y ja F. Keskusteluissa nousivat esille jotkin kirjoitustehtävässä tehdyt tulkinnat, mutta etenkin matalimman kielitaitotason informantit tarttuivat avuksi antamaani kysymyslistaan ja etenivät kysymys kerrallaan. Ryhmät tulkitsivat runon tunnelmaa eri tavoin riippuen siitä, mihin he tulkinnassaan tukeutuivat. Seuraavassa esimerkissä kielikurssilaiset esittävät tulkintojaan runon tunnelmasta ja perustelevat niitä toisilleen:

- (01) E: Tunnelma?
 A: he he he joo
 B: Millainen tunnelma runossa on? Minusta tunnelma runossa on melancholinen.
 A: Juu
 B: Voisi olla. En tiedä. Mitä sinä sanot?
 A: Melankolinen
 E: Mutta vielä tarkenee kastautua. Positiivinen.
 B: Joo
 A: Positiivista
 E: Vähän positiivinen
 B: Mutta se on talven tulo ja talvi-

E: Mutta talvi on hyvä
 A: Juu
 E: On lunta
 B: Kyllä mutta talvessa on kylmää ja sinä sun ((hakee sanaa))
 minä en osaa he he. Mutta se on se on
 A: Runo on melankolinen mutta saarella
 B: die Stimmung?
 A: die Stimmung
 B: Se tunnelma on
 E: Obskuurinen? he he
 B: Obskuurinen? he he
 E: He he

B tekee aloitteen ja esittää runossa olevan melankolinen tunnelma. A myötäilee B:n ajatusta, mutta E esittää vastakkaisen mielipiteen: E tulkitsee toisen säkeistön alun positiivisena ja liittää ilmeisesti myös talveen lähinnä myönteisiä mielikuvia. B näyttäisi liittävän talveen lähes vastakkaisia mielikuvia painottaessaan perustelunaan talvea ja perustellessaan talventulon melankolista vaikutelmaa talven kylmyydellä. Tunnelman tulkinnassa asettuvat siis vastakkain B:n ja E:n poikkeavat mielikuvat talvesta. Vastakkaisten mielipiteiden yhteensovittamiseksi E ehdottaa kohdekielistettyä lainaa *obskuurinen* käyttäen tunnelman olevan epäselvä tai hämärä. On tosin tulkinnanvaraista, liittykö epäselvyys tunnelmaan vai sen tulkitsemisen ristiriitaan, eli kuvaako E runon tunnelmaa vai käynnissä olevan neuvottelun prosessia käyttäessään sanaa *obskuurinen*. Hämäryys tai pimeys kuitenkin toistuu myös Y:n ja F:n tulkinnoissa runon tunnelmasta:

- (02) Y: he he runossa on pimeä mutta rauhallinen tunnelma koska siellä on syksy?
 (03) F: Tunnelma? No luulen että onko se talvella tai syksyllä se on kylmä. Ja siellä on sumu ja se on vaan pimeä tunnelma.

Y perustelee pimeyden vaikutelman runon kuvaamalla vuodenajalla. Pimeys ei kuitenkaan ole uhkaavaa, sillä tunnelma on myös rauhallinen. F liittää samaan tapaan pimeyden runossa mainittuun sumuun ja vuodenajan kylmyyteen. Sumuinen ja kylmä vuodenaika kytkeytyy runossakin mainittuun talveen ja syksyyn, jolloin valo vähenee. Vuodenajan tunnusmerkit ohjannevat siis Y:n ja F:n lukemaan tunnelmaa ”pimeänä”. Vuodenaikoihin yleisesti liitetty mielikuvat virittävät informanttien luentaan tietyn pohjan, jonka mukaan runon tunnelmaa tulkitaan. Toisaalta vuodenaikojen kokemisen subjektiivisuus näyttäytyy informanttien erilaisina miellelyhtyminä ja tulkintoina. Pimeä ja kylmä talvi voikin saada myös positiivisia ominaisuuksia henkilökohtaisten kokemusten ja preferenssien läpi suodatettuna.

Kielikurssilaiset ja keskustelukurssilaiset tulkitsevat runon tunnelmaa lähinnä sen sisällöllisten elementtien kautta ja etenkin runon ensimmäisen säkeistön pohjalta. D sen sijaan tukeutuu tulkinnassaan ensisijaisesti muotoon ja sanojen rakenteeseen:

- (04) D: No noo sanosin että tunnelma oli vähän neutraali,
[objektiivinen]
U: [hmmhm]
D: niinku siinä käytetään paljon passiiveja?
U: hmm ((nyökkäilee))
D: jaaaa ne eivät mainitse henkilöitä? paitsi viranomaisia?

D esittää runon tunnelman olevan objektiivinen ja neutraali runon passiivimuotoisten verbien ja nimettyjen henkilöiden puuttumisen vuoksi. Eksplisiittisesti mainitun tekijän puute ohjaa D:n lukemaan runoa neutraalina selostuksena tapahtumista, mutta hän lienee tietoinen suomen passiivin edellyttämästä inhimillisestä toimijasta. D hahmottanee siis passiivin taakse piilotetun tekijän täytettävänä aukkona, ja pyrkii tulkinnassaan täyttämään tämän aukon. Toisaalta vaikka D ei tietäisi suomen passiivin edellyttävän aina inhimillistä toimijaa, pelkkä nimetyt tekijän puuttuminenkin ohjannee häntä täydentämään ja tulkitsemaan aukkoja. D esittää sekä kirjallisessa tehtävässä (taulukko 6) että keskustelussa runon puhujan ja passiivin taakse piilotetun tekijän olevan runon viranomaisen vaimo:

- (05) D: mä luulen että hän tuli kotiin ja ehkä runossa puhuu hänen vaimonsa?
U: hmm
D: nii vaimo tekee kaikki nämä asiat ja menee saunaan ja sitten se vene ui rantaan
U: hmm
D: ja sitten vaimo ei odottaa häntä vai ketään ja sitten kuitenkin jää ruoka kesken koska hänen mies viranomainen on tullut kotiin. Se oli mun idea.

Runon puhujan ja viranomaisen välisen suhteen ja viranomaisen merkityksen tulkitseminen herätti kaikissa ryhmissä kysymyksiä. D oli ainoa, joka määritteli puhujan ja viranomaisen suhteen tarkasti. Perustelun tulkinnalleen D esittää runon lopun kuvaavan viranomaisen saapumista takaisin kotiinsa saareen, jolloin saaren tapahtumia kuvaavan puhujan on oltava viranomaisen perheenjäsen. D lukee viranomaisen mieheksi, ja saaren askareita tekevä ja ruokaa laittava puhuja näyttäytyy puolestaan feminiinisenä hahmona. Myös E tulkitsi viranomaisen mieheksi, joka palaa kotiin ruokaa laittavan vaimonsa luo. Ilmeisesti ruuan laittaminen on D:n ja E:n mielikuvissa mukaan feminiinistä toimintaa, ja tämä tulkinta ohjaa runon henkilöiden sukupuolen hahmottamista.

Viranomaisen merkityksen hahmottaminen oli haastavaa kaikille ryhmille. Kirjoitamme suomeksi -kurssin D ja U näyttivät hahmottavan viranomaisen runon päähenkilöksi, jonka ympärille runon muu tulkinta kietoutuu:

- (06) U: mhm ja kun se. Kun se viranomainen on joo? Henkilö? Joka on tekee kaikki runossa sitten se oikeestaan oli aluksi. Tiedät? Ymmärrät? Tai. (//) Hauptpersone?
D: mhm päähenkilö?
U: aa päähenkilö. Kun. Tai mä ajattelen että viranomainen on päähenkilö.

D tulkitsi viranomaisen mieheksi, ja samaan tulkintaan päätyi myös U. Viranomaisen tulkitseminen mieheksi ja runon puhujan puolisoiksi saa heidät pohtimaan runon sanavalintoja ja sitä, mikä viranomaisen merkitys on:

- (07) U: Joo ehkä se olisi mielenkiintoinen miksi se on viranom-viranomainen tai se miksi se ei oli mies.
 D: hmm
 U: Tulee kotiin tai minun miehen tai en tiedä miksi viranomainen? Mitä se tarkoittaa?
 D: Mäkin vähän ihmettelin sitä miksi se on [virano-viranomainen] ei [ihminen vai mies vai]
 U: [joo] [joo joo]
 D: Joku
 U: Joo hehe
 D: Henkilö
 U: Joo

D ja U eivät juurikaan pohdi sanan *viranomainen* merkitystä, joten on oletettavaa, että he ovat kääntäneet sen sanakirjan avulla ja kokevat käännöksen yksiselitteisenä. Molempien kirjallisen tehtävän liitteenä olleeseen runoon on kirjoitettu saksankielinen käännös *Beamte*, ja lähes kaikki muutkin informantit olivat merkinneet käännöksen runoon. Informantit näyttävät tulkitsevan viranomaisen neutraalina hahmona. D:n ja U:n tulkinnassa *viranomaisen* voisi korvata neutraaleilla ilmaisuilla *mies* tai *ihminen*, ja myös Y:n tulkinnassa *viranomainen* on ensisijaisesti merkki tavallisuudesta:

- (08) Y: Minä luulen että saari on ehkä Suomessa koska Suomessa ihmiset täyty valmistaudua talven tuloon ja siellä ovat sano-sanoja kuin halkopinojen ja sauna ja vene ja juu. () Saari voisi olla Suomessa. Ja mutta se on mutta on tavallinen päivä ja tavallinen? Ja tavallinen päivä ja luulen myös että viranomainen on tavallinen ihminen. Luulen että ei ole tärkeä että hän on viranomainen. Mutta viranomainen on vain sana viranomainen on vain siellä että minä voin nähdä että se on tavallinen ihminen ja ei vip tai joku muu.

Viranomaisen tulkitseminen korostetun tavallisena ihmisenä ja neutraalina ei täysin vastaa sanan suomalaisessa kulttuurissa herättämiä mielikuvia. Viranomaiseen liitetään tulkintani mukaan kielteisiä mielikuvia epäinhimillisistä byrokraateista ja ihmisten elämää kontrolloimaan pyrkivästä tahosta. Viranomainen voi olla jopa uhkaava hahmo, joka tuo huonoja uutisia ja vaikeuttaa tavallisen ihmisen elämää säädöksineen. Viranomaisen tulkitsemiseen neutraalina jokamiehenä voisikin vaikuttaa kulttuuriset erot ja näkemykset. Mielenkiintoisesti Y esittää ensin viranomaisen olevan vain tavallinen ihminen, mutta tulkitsee myöhemmin viranomaisen saapumisen saareen jossain määrin uhkaavana esimerkissä 9. Viranomainen saapuu saareen ammattinsa edustajana, koska saarella on tapahtunut jotain viranomaisen läsnäoloa vaativaa. Samankaltaisen tulkinnan viranomaisen uhkaavaksikin tulkittavasta väliintulosta esittää myös Ä kirjallisessa tehtävässä (taulukko 6). Y on kuitenkin ilmeisen

epävarma tulkinnastaan, eikä jatka sitä pidemmälle. Myös B tulkitsee esimerkissä 10 viranomaiseen liittyvän jotain uhkaavaa tai negatiivista, mutta hänkään ei avaa ajatustaan enempää.

- (09) Y: Eli ehkä että hän täyty-täytyi mennä saareen koska hän on viranomainen ja siellä tapahtui jotain jo-jotain mutta ehkä ei. En tiedä.
- (10) B: ja se viruna-viranomainen tulee yöksi kotiin. Se ei ole hyvä se.

Edellä esitetystä esimerkissä 8 Y sijoittaa runon tapahtumat Suomeen perustellen tulkintansa suomalaisen kulttuuriin liittämällä havainnoilla. Tällaisia runon kulttuurisen kontekstin ja kulttuuristen elementtien tulkintaa informantit tekivät eksplisiittisesti vain vähän. Sauna on runon ehkä leimallisesti suomalaisin elementti, ja sen suomalaisuus nousi esille jokaisessa ryhmässä. Saunan lisäksi Y nostaa esille suomalaisiksi elementeiksi kokemansa halkopinot ja veneen. Myös talveen valmistautuminen näyttäytyy Y:lle suomalaisena toimintana. Y ei avaa enempää ajatustaan talveen valmistautumisesta, mutta suomalainen talvi hahmottuu Y:lle ilmeisesti vaikeana tai haastavana vuodenaikana. Koska Y painottaa, että Suomessa ihmisten pitää valmistautua talveen, voidaan tulkita, että muualla niin ei ehkä tarvitse tehdä. Y hyödyntää siis kulttuurista tietoaan ja käsityksiään sijoittaessaan runon saaren Suomeen. Y:n lisäksi myös A nosti tulkintakeskustelussa esiin kulttuurisen näkökulman. Esimerkissä 11 B ihmettelee kaukosäätimen merkitystä, ja A tarjoaa omia kokemuksiaan suomalaisesta kulttuurista tulkinnan avuksi:

- (11) B: he he he Minä-minä en ymmärr-ymmärtä miksi se kaukosäätimin.
Was denn da hinter ist? Miksi se on
(epäselvää saksaa))
A: koska
B: millainen kaukosäätin?
A: Suomessa me-minä [istun sohva] ja katson televisiota
B: [he he] hmhm
A: joo joka päivä
B: mutta mutta se-se ei [sopi se-se tunnelma]

A:lla on tarjota hyvin konkreettinen ja omakohtainen näkemys kaukosäätimen tulkintaan. Television katseleminen ei ole erityisen kulttuurisidonnaista toimintaa, mutta A:lle runon viittaus kaukosäätimiin näyttäytyy hänen kokemuksiansa valossa suomalaisuuteen kuuluvana. B ei vaikuta tyytyvän A:n ehdottamaan kulttuuriseen selitykseen, ja esittää kaukosäätimen rikkovan runon tunnelman. Kaukosäätimen tulkitsevat yllättäväksi ja oudoksi muutokseksi myös U ja D:

- (12) U: Ensin mä ajattelin okei nyt talve tulee ja sitten tää oli yksi lause kaukosäätimin kanssa? he he
D: Se-se on vähän outoo ne-ne puhuu siinä runossa ensiksi vain luonnosta ja sitten yhtäkkiä se kaukosäädin.
U: hmhmh
D: Se miksi vaihdetaan paristot siinä-siinä kaukosäätimiin?

- U: Juu
 D: Ja mää kyselen myös miksi mik-millainen kaukosäädin se
 [voi olla?]
 U: [hmmhmm]
 D: Onko se niinkun television onko se valon? vai onko se jonkin
 maailmaa kaikki kaukosäädin? ((elehtii käsillään))
 U: Okei.

D tulkitsee kaukosäätimellä olevan jokin syvempi merkitys, ja ehdottaa sen olevan ”maailman kaukosäädin”. Kaukosäädin poikkeaa informanttien mielestä niin paljon runon tunnelmasta, että he tulkitsevat sen symboloivan jotain. Merkityksen avaaminen ja yhdessä pohtiminen osoittautuvat informanteille liian haastavaksi tehtäväksi, ja D:n tulkinta kaukosäätimestä maailman kaukosäätimenä jää ainoaksi konkreettiseksi yritykseksi antaa häiritsevästi korostuvalle elementille jokin syvempi merkitys.

Kaikki ryhmät tarttuivat apukysymyslistan kysymykseen runon tärkeimmästä kohdasta. Ryhmät olivat myös hyvin yksimieleisiä siitä, että runon tärkein kohta on sen loppu. Lopun tärkeyttä informantit perustelivat konkreettisen tekijän läsnäololla:

- (13) D: mmm-mä sanoisin vielä että mun mielestä se viimeinen osa joka ymmärsin pahin oli tärkein minusta koska se on niin eri. Ninku runossa puhutetaan mista mi-mita joku tekee tai mita mita joku tekee ja sitten yhtäkkiä siinä on henkilö. Ma sanoisin aiemmin että mualla ei mainitse henkilöitä ja ei ole passiivi enaa ja siinä on se kaksoispiste ja kaikki on yhtäkkiä erilainen.
- (14) Y: Ja mutta siellä on vain kuvailu aina ja sitten viimeinen lause on tekeminen ja tai ja ja sen takia viimeinen lause on minusta tärkein. Mutta se on myös se lause joka minä en ymmärrä. En ymmärrä koska minä en tietä miksi viranomaisen täytyy olla kotona vielä yöksi ja mistä hän tulee ja miksi hän täytyy olla saarella.

Lopun näkökulman muutos ja aukkoisuus kiinnittävät informanttien huomion. D kuvaa esimerkissä 13 näkökulman muutosta esittämällä kaiken olevan yhtäkkiä erilaista, ja perustelee havaintonsa runon alun passiivien muuttumisella aktiivimuotoisiksi verbeiksi ja typografisella yksityiskohdalla. Muutos vaatii tulkintaa, ja juuri havaitun muutoksen tulkitseminen ja merkityksellistäminen tuotti informanteille vaikeuksia. Sekä D esimerkissä 13 että Y esimerkissä 14 mainitsevat, että he eivät ymmärtäneet lopun merkitystä. Runon aukkoisuus herättää informanteissa liudan kysymyksiä, joihin vastaamiseen he ilmeisesti kokevat tarvitsevansa apua. Muutama informantti yritti hahmotella jonkinlaista kokonaistulkintaa joko koko runon pohjalta tai yksityiskohtaan tukeutuen. U hahmotti runoon kaksi osaa, ja tulkitsi runon kertovan luonnon ja ihmisen valmistautumisesta talveen:

- (15) U: Mutta se on. joo. (//) Se on hauska että joskus luonto on ((selaa papereitaan)) kuvaille-kuvailee ja sitten ((elehtii käsillään)) ja se ei aina ei vain luon-luonto vaan

elemää ihmi-ihmin-ihmisen elemää. Se on kaksi teemaa.

- (16) U: hmmm hmm tämä runossa se on tai minusta se on ((selaa papereitaan)) mielenkiintoinen että se että sisäl- joo sisältö sisältöllä on kaksi osaa se joo luonto ja ja mi- ja millainen ihminen odottavat talven.

U liikkuu tulkinnassaan hyvin yleisellä tasolla, ja huomauttaa myös kirjallisessa tehtävässään (taulukko 6) runon olevan vaikea ymmärtää. U näyttäisi tuntevan runouden konventioita tarpeeksi etsiäkseen runosta teemaa, ja päätyy lopulta teeman hahmotellakseen tarttumaan runon luontokuvaukseen ja ihmisen toimintaan. U on selvästi tulkinnut runoa itsenäisesti hänen keskustelun apuna käyttämiensä muistiinpanojen määrän perusteella, mutta keskustelutilanne ja suullisesti kommunikoiminen tuottaa hänelle vaikeuksia. U:lla näyttäisi olevan paljon sanottavaa, mutta tehdyn tulkinnan sanoittaminen on ongelmallista. Kielikurssin B tarttui teeman suuntaan pyrkivässä tulkinnassaan muiden tapaan runon viimeisiin säkeisiin:

- (17) B: Minä pidän se viimeisestä lauseesta. Se ruoka jää kesken se on
 A: Ai kesken miks?
 B: Miksi? Siksi että se on hyvä kuva kuinka (saksaa) heutzutage? Tänään?
 A: mmh tänään
 B: elää-lää-tään että ei ole aikaa syömään
 A: Mutta ketään enää tällaiseen aikaan on tärkeä
 B: mhmhm niin se on
 A: Ketään aikaan mutta ruoka jää kesken
 B: Se on se on kriitikkaa
 A: Juu
 B: Mei-meidästä aikasta ajasta
 A: Ehkä
 B: Ehkä
 A: joo

B lukee runon loppua nykyajan kiireen kriittisenä kommentointina. B pyrkii siis U:n tapaan hahmottelemaan runolle teemaa ja syvempää sanomaa, mutta ei perusteluillaan ilmeisesti täysin vakuuta A:ta. A tulkinnee B:n tekemän liian yleistäviä päätelmiä yhden pienen yksityiskohdan perusteella, ja yrittää siksi kiinnittää huomion muuhunkin säkeistöön.

”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” tuotti informanteille joitakin selviä ongelmia, mutta runon lukeminen ja tulkitseminen ei ollut mahdoton tehtävä. Informantit kiinnittivät huomionsa verrattain johdonmukaisesti samoihin asioihin ja esittivät myös havainnoistaan yhteneviä tulkintoja. Muutama informantti, esimerkiksi Ä, kuitenkin erottui joukosta omalaatuisemmilla tulkinnoilla tai huomioilla. Verrattain pienestäkin informanttijoukosta erottui siis erillisiä tulkintayhteisöjä ja lukutapoja, jotka vaikuttaisivat kytkeytyvän lukijan taustaan ja kaunokirjalliseen kompetenssiin. Runouden lukemisen konventioiden tuttuus tai vieraus nousi esille etenkin kielikurssilaisten kohdalla, ja erityisesti B:n vaikeudet selittyvät osittain hänen odotushorisonttinsa erilaisuudella.

5.1.2 ”Tunneseteli”

Osa ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” -runoon liittyvistä vaikeuksista näytti johtuvan tehtävän vieraudesta, sillä aineistonkeruun toisella kierroksella kuukautta myöhemmin kirjallisessa tehtävässä jätetyt vastaustekstit olivat pidempiä ja monet informantit tuottivat perustellumpia ja valmiimpia tulkintoja. Aineistonkeruu toteutettiin jälleen samaa kaavaa noudattaen. Ensin informantit saivat kääntää ”Tunneseteli”-runon itsenäisesti tai yhdessä ja tehdä siihen liittyvät kirjalliset tehtävät, joiden tekemisen jälkeen informantit keskustelivat yhdessä apukysymyslistaa hyödyntäen. Kielikursilta ”Tunnesetelin” käsittelyyn osallistui viisi informanttia, keskustelukurssilta neljä ja Kirjoitamme suomeksi -kurssilta kaksi. Keskustelukurssin yksi informantti osallistui vain tulkintakeskusteluun.

Kielikurssilaiset käänsivät ”Tunnesetelin” yhdessä sanakirjoja ja kääntämisohjelmia hyödyntäen. Ensimmäisen runon käsittelystä poiketen koko ryhmä teki nyt tiiviimmin yhteistyötä. Yksi informantti, I, käänsi koko runon sanasta sanaan. Muut käänsivät yksittäisiä sanoja: *korkeintaan* ja *nautintoon* olivat useimmin käännettyt sanat. Kolme informanttia piirsi runosta miellekartat: A ja O ryhmittelivät runon sanastoa sanan *seteli* ympärille, mutta B piirsi moniosaisen miellekartan, jossa hän hahmotteli rahan ja valuutan ominaisuuksien pohjalta runon teemaa. A:n ja O:n miellekartat ovat hyvin samankaltaiset, ja myös vastaustekstit kirjalliseen tehtävään ovat käytännössä identtiset. A:n vastausteksti ensimmäisen runon tehtävään oli huomattavan samankaltainen E:n tekstin kanssa, joten A näyttäisi tukeutuvan kirjallisissa tehtävissä lähes täysin muiden apuun. Keskustelukurssilaisista Y ja F käänsivät runon yksittäisiä sanoja. Y käänsi jälleen myös yhden kokonaisen säkeen saksaksi. Kaikki kolme piirsivät miellekartat, joissa he jäsentelivät runon sisältöä ja hahmottelivat sen tulkintoja. Kirjoitamme suomeksi -kurssin D ja U tekivät runsaasti monipuolisia merkintöjä runoon. He merkitsivät muistiin käännoksiä, runon herättämiä kysymyksiä ja tulkinnan alkuja. Molemmat piirsivät myös miellekartat, joihin he keräsivät runoon tehtyjä merkintöjä ja niistä tekemiään tulkintoja. D tarttui myös runoon ensimmäistä säettä edeltävään järjestyslukuun: ”Missä on 2.?”. Runon säkeistöt on numeroitu juoksevasti, ja ilmeisesti toisen säkeistön puuttuminen korosti D:lle ensimmäisen säkeistön aloittavan järjestysluvun merkitystä. Pienten yksityiskohtien huomaaminen sopii D:n hyvin analyttiseen ja jäsenteleeseen lukutapaan.

Kirjallisen tehtävän vastausteksteissä (taulukko 7) nousivat esille ajatukset rahan tunteettomuudesta ja ihmisen ja rahan välisestä suhteesta. B ja D esittävät myös runon kritisoivan rahan merkitystä nykyihmiselle. Lähes kaikki informantit referoivat runon sisältöä sen sanastoa hyödyntäen, mutta etenkin B, U, Y ja D esittävät runosta selvää tulkintaa, jossa korostuu rahan ja ihmisen ristiriitainen suhde. B tulkitsee runon säkeiden ”Tämä seteli on pian 6:n / askeleen päässä / sinusta, / kuten koko

muukin / maailma.” viittaavan maailman verkostoitumista selittävään kuusi erottavaa askelmaa -teoriaan. B tulkinnee intertekstuaalisen viittauksen kuvaavan setelin jatkuvaa liikettä ja sitä, kuinka tämä liikkeen ketju yhdistää maailman samaan tapaan kuin toisensa tuntevat ihmiset. Raha on siis yleismaailmallinen yhdistävä voima, joka sitoo ihmiset yhteen ihmissuhteisiin vertautuvalla kiinteydellä. Setelin liikkumiseen maailmassa viittaa lyhyessä tulkintatekstissään myös I. Samankaltaisen setelin ikuista liikettä korostavan tulkinnan muotoili myös U, jonka mukaan jokaisen uuden omistajan myötä seteli kokee kokonaisen uuden elämän. U tavallaan personifioi setelin tarinoita keräileväksi maailmanmatkaajaksi, jonka vapaata elämää aikaan ja paikkaan sidottu ihminen ehkä kadehtii. Mielenkiintoisesti I tavoittelee ilmeisesti samaa personifioitun setelin ajatusta kirjoittaessaan setelin olevan ”persoonallisuus”.

B ja Y nostivat tulkinnoissaan esille ihmisen ja rahan välisen vaikean suhteen: raha on vain paperia ja se ei voi vastata omistajansa tunteisiin, mutta on silti omistajalleen rakas ja tärkeä sisältämänsä kuluttamisen potentiaalin vuoksi. Y kuvailee tätä eri mahdollisuuksien tuottamaa arvoa tunnearvoksi, joka voi olla ihmiselle suurempi kuin setein nimellinen arvo. B esittää myös rahan vaihtamisen tai kuluttamisen olevan ihmiselle kuitenkin vaikeaa. D tulkitsee myös rahan olevan tärkeää omistajalleen rahasta luopumiseen asti: kun rahalla on hankittu jotain arvokkaaksi koettua, menettää raha tavallaan arvonsa. D:n voidaankin tulkita yrittävän erottaa rahan itseisarvo ja välinearvo toisistaan. D oli myös informanteista ainoa, joka toi tekstissään esille runon poikkeuksellisen muodon. Runon alustana oleva konkreettinen seteli ohjaa häntä tulkitsemaan runon lukemisen tilannetta, mutta hänen tulkintansa runon muodosta jää hieman epäselväksi. Ilmeisesti D hahmottaa runon lukutilannetta korostavien ensimmäisten säkeiden ja konkreettisen lukutilanteen yhteyden, mutta sen merkityksen sanoittaminen on haastavaa. Runon rakenne kiinnitti myös U:n ja Ä:n huomion, mutta he hahmottelivat rakennetta lähinnä runon sisällön jäsentelyn kannalta. Ä tosin esittää jälleen myös tulkintaan liittyviä kysymyksiä tekstinsä lopussa. Ä:n lukutapaan voinee tulkita liittyvän olennaisesti tekstille esitetyt kysymykset ja tekstin merkityksen hakeminen näiden kysymysten avulla.

Taulukko 7. ”Tunneseteli” tulkintatekstit

Mitä runossa mielestäsi tapahtuu?

Runo kertoo rahasta. Se on ihan arvosteleva. Rahalla on nykyään suuri tärkeys, me emme halua rahaa vaihtaa. Kun sitten, jos on suuri häädä. Siitä huolimatta, että raha on tärkeä ja rakas, se on vain paperi, se ei vastaa ja ei tunne mitään. Se pieni seteli kuitenkin yhdistää maailmaa, koska se menee kädeltä käteen. Se on niin kuin ”6 degrees of separation”. (B)

Mielestäni runossa on kyse rahasta. Sinä löydät setelin, ja sinä rakastat seteliä. Vaihtaisit setelin asioihin. Mutta sinä kaipannet sen, seteli ei kaipaa sinun. (O)

Mielestäni runossa on kyse rahasta. Sinä löydät setelin ja sinä rakastat seteliä. Vaihtaisi setelin asioihin, mutta sinä kaipannet sen, seteli ei kaipaa sinun. (A)

Runoa kertoo setelissä. Seteli on persoonallisuus. Hän tervehtitüü (tervehtiä). Sinä tervehtit ja sanot hyvästi hänellä! Seteli käydää koko maailma. (I)

Runossa on setelin. Se on rakas ja tärkeä. Sinä et voi elää ilman sen, koska se on sinun elää. Ilman setelin sinä kuolet hyvin pian. Mutta sinun täytyy hyvästyä ja sanoa: hei hei seteli. (C)

Minusta runolla on kolme osaa! Ensimmäinen osa: sinä saat tietää, että millainen tarkoitus rahalla on. Seteli on aina tärkeä ja arvokas. Toinen osa: Mitä sinä saat tehdä setelin kanssa. Tässä on yleinen 3 esimerkiksiä tai mahdollisuuksia. Viime osa: Seteli on aina matkalla. Seillä ei ole kotia. Se saan kertoa paljon tarinoita ja se on vain jonkin aikaa sinun! Aikana sinä elät vain yksi elämän, setelille on noin sata erikoista elämää. Ehkä paljon ihmisiä kadehtivat setelin, koska heitä täytyy elää heinen elämä ja setelilla on vapaa elämä. (U)

Runon nimi on ”tunneseteli” ja nimi kuvailee hyvin, että setelilla ei ole arvo, mutta myös tunnearvo. Omistaja tuntee setelin ja se on tärkeä hänelle. Kuitenkin, hän vaihtaa sen toiseen seteliin tai nautintoon. Omistaja vaihtaa setelin myös hädässä, jos vaihtaminen on kannattavaa hänelle. Paljon aika ei mene ohi, ennen seteli on jo kaukana. Omistajalle on vaikeampi sanoa hei, kun se on setelille. Se on yksinkertainen suhde. Omistaja voi käyttää ja pitää arvossa setelin, mutta setelillä ei ole tunteet. (Y)

1. askel: tutustua setelin. 2. askel: seteli on kädessäsi, on sinun. 3. askel: seteli on sinulle rakas ja tärkeä. 4. askel: Mikä olisi että erottaisit setelistä? – korkeintaan seteliin. 5. askel: korkeintaan nautintoon. 6. askel: korkeintaan, hätään (suuressa hädässä). Seteli on 6 askeleen päässä, niin kuin ennen. Mikä on arvo elämässä? Näkökulman asia? (Ä)

Tässä runossa ei mielestäni tapahtunut mitään. Se on varmasti vain uuni. Joka ihminen näkee unta, että hän löytää setelin kadulta ja että seteli on kädessään. Hän ajattelee, että se on mukava asia. Tällä rahalla voi nauttia elämää, osta jäätelö, osta kirja. Mutta tämä raha on liian vähän! Se olisi

paras, jos seteli olisi korkeampi. Se on harma, että seteli on liian pieni. Mutta sei ei ole niin surullinen, koska seteli ei ole elämässä 2:n askeleen päässä, 3:n askeleen päässä, 6:n askeleen päässä, kaukana, erittäin kaukana kadonnut tai kuollut. Se oli vain haamu. (F)

Alussa runo kertoo mitä tuntuu tutulta. Koska luen seteliä, se täytyy nyt olla minun kädelläni ja silläkin ainakin nyt tunnen sitä, siksi että kosken seteliin juuri nyt. Itse asiassa jopa tunnen setelin ainakin juuri nyt. Runo olettaa että seteli tuntuu minulle nyt rakkaalta ja tärkeältä. Se sana nyt on tässä alussa tosi tärkeä, sillä että sillä on oma rivi. Tämä tarkoittaa, että mahdollisesti se muuttuu. Tässä ja siinä, että rakastan seteliä, on jonkin verran kritiikkiä. Seuraavaksi selittää mit tekisin setelillä: vaihtaisin. Tässä on tärkeä mihin: joko toiseen seteliin tai johonkin, josta voi nauttia, ja molemmilla on arvoa. Ainoa poikkeus on runoilijan mukaan hätätilanne. Lopussa tulee vielä vertailu setelin ja maailman välillä. Niin kun seteli ei ole minulle enää tärkeä ja tuttu, maailmakin on. Seuraus on että se ei vastaa kun sanon sille ”Hei”. Tässä on mielestäni vielä aika arvosteleva ihmis- ja maailmankuva varsinkin seteleiden omistajilta. (D)

Kirjallisten tehtävien jälkeen ryhmät keskustelivat runoista 10–15 minuuttia. Vaikka moni kirjoitti pidempiä tekstejä ja esitti niissä enemmän tulkintaa kuin ensimmäisen runon kohdalla, jäivät tulkintakeskustelut ensimmäiseen runoon verrattuina laihemmiksi. Etenkin kielikurssilaisilla oli vaikeuksia pitää keskustelua käynnissä, ja keskustelukurssilaiset lähinnä kertoivat toisilleen omat tulkintansa kommentoimatta niitä lainkaan. Kaikki ryhmät aloittivat keskustelunsa runon nimen merkityksestä. Ryhmät pohtivat merkitystä käänöksien kautta, mutta esittivät myös tulkintoja, joissa sanan merkitystä määrittää runon sisältö ja siitä tehty tulkinta. Yhteistä nimen tulkinnoille oli ajatus siitä, että tunneseteli korostaa rahan olevan enemmän kuin vaihdon väline tai pala paperia:

- (18) D: Mietitkö tästä niinku mitä se tunneseteli tarkoittaa?
 U: Ehkä minusta se ei ole vain seteli.
 D: hmhm?
 U: Mutta se on tai me emme tiedä mitä seteli mitä s- tai millainen pitkä seteliä on. Sitten se ei on ai- vain. (/) Se on seteli mutta se on tunneseteli se sellä on paljon tarinoita. Juu.
- (19) B: Minusta runon nimi tunneseteli tarkoittaa että me meidän täytyy ajatella mitä tärkeys rahassa on.
 A: Was- mitä? he he
 B: He he. Antworten- ((epäselvää saksaa))
 O: Minä ajattelin että nimi tarkoittaa että me tunnemme setelin.
 B: Hmhm. Mutta minusta se on ((epäselvää saksaa)) se on kriittika.
 O: hmhm
 B: Minusta se tunneseteli on saksaksi Denzettel. Mutta en tiedä.
 A: Joo

((epäselvää saksaa))

B: Gefühlszettel.

B pitää runon nimeä rahan valtaa kohtaan esitettynä kritiikkinä. Nimen määriteosa *tunne* näyttäisi kytkeytyvän tulkinnoissa tietämiseen ja tuttuuden kokemukseen, vaikka sen voisi tulkita viittaavan myös aistikokemuksiin tai emootioihin. B:n mukaan meidän on siis oltava tietoisia rahan merkityksestä, ja U tulkitsee tuntemisen viittaavan rahan historian tavoittamiseen. Toisaalta O:n lausumasta on mahdotonta tulkita missä merkityksessä hän käyttää sanaa *tuntea*. Runon nimen tulkintaa vaikeuttaaakin mahdollisesti sanan monet merkitykset ja niiden hallitseminen. B yrittää käänöksillä ehkä selventää sanan merkitystä ja tehdä näkyväksi tulkinnan sanoittamiseen liittyvän ongelman. Y liittyy tulkinnassaan informanteista ehkä selvimmin määriteosan *tunne* juuri ihmisen seteliin tai rahaan kohdistamiin tunteisiin:

- (20) Y: Minä voisin aloittaa ja minä haluan kert-kertoo mistä runo kertoo. Runon nimi on tunneseteli ja nimi kuvailee hyvin että setelillä ei ole vain arvo mutta myös tunnearvo omistajalle. Ja omistajalle seteli on tärkeä. Kuitenkin hän vaihtaa sen toiseen seteliin tai nautintoon. Ja hän vaihtaa setelin myös hädässä jos vaihtamien on kannattavaa hänelle-hänelle. Ja minun mielestäni se on yksipuolinen suhde koska omistaja voi käyttää ja pitää arvossa setelin mutta setelillä ei ole tunteet ei ja ei ole tunteet.

Y hahmottaa setelille sen nimellisarvon lisäksi tunnearvon. Y näyttäisi hahmottavan ihmisten rahaan kohdistamien tunteiden ja rahan tunteettomuuden ristiriidan runon aiheeksi tai teemaksi (kts. myös taulukko 7).

”Tunnesetelin” silmiinpistävin piirre on sen muoto: runo on kirjoitettu 20 euron setelille. Kielikurssilaiset tulkitsivat muodon tehostavan runon sisältöä ja olevan myös osa runon kritiikkiä:

- (21) B: Hmm minusta se on se on suurempi osa kriitikkasta-kriitikasta että se on kirjoitettu setelille euron setelille koska jos menet Laden?
 O: Kauppassa.
 A: Kauppa.
 O: Kauppaan?
 B: Kauppaan ja maksat. Sitten saat rahaa takaisin ja jos on tunneseteli euroseteli päällä sinä ajattelet mitä se on.
 O: Sinä ajattelit että on että on saa tunneseteli mutta ei vaihtoraha.
 B: Hm ja sinun täytyy sitten ajatella mitä on rahan tärkeys.
 O: Hmm
 B: Että se ei ole vain rahaa mutta tunneseteliga-kin.

Kielikurssilaiset tulkitsevat runon muuttavan hyvin konkreettisesti setelin merkitystä. Kyseessä ei ole enää mikä tahansa vaihdon väline, vaan yksilöity ja ajatuksia herättävä *tunneseteli*, joka pysäyttää

pohtimaan rahan merkitystä. B tulkitsee runon kritiikin syntyvän juuri tästä muodon ja sisällön ristiriidasta. Runon lukemisen tilannetta ja erityisesti runon ensimmäisten säkeistöjen yhteyttä tilanteeseen hahmottelee myös D:

- (22) D: Niinku se varsinkin alussa se vain niinku selittää että seteli on kädelläsi ja totta kai se on kädelläsi jos luet setelin.
U: hmhm

Sekä kielikurssilaiset että Kirjoitamme suomeksi -kurssin D ilmeisesti havaitsivat siis runoon sisältyvän metatason, mutta havainnon sanoittaminen on haastavaa. B perustelee havaintonsa konkreettilla esimerkillä, mutta D yrittää perustella tekstilähtöisemmin runon ensisäkeiden avulla. Vain yksi informantti piti runon muotoa erikoisena ja toi esille idean tuoreuden ja yllättävyyden:

- (23) Ö: Mutta idea on yllättävä. Runo setelin paperiin. Ei ole tunnettu minulle sellainen.

Ö ei ole ilmeisesti aiemmin lukenut mitään setelirunoutta vastaavaa, ja pitää siksi runon kirjoittamista setelille yllättävänä ideana. Runouden konventioiden näkökulmasta tarkasteltuna Ö:n runouden lukemisen odotushorisontti mahdollisesti muuttui runon lukemisen jälkeen. Ö ei ilmeisesti suhtaudu muotoon negatiivisesti, mutta muodon vieraus ehkä silti vaikeuttaa sen tulkitsemista.

Runon kieltä informantit pitivät yleisesti helppona ja selkeänä. Kirjoitamme suomeksi -kurssin U ja D kuvailivat keskustelussaan kieltä helpoksi ja objektiiviseksi, ja nostivat esille myös lyhyet lauseet. Myös sanastoa he kuvasivat helpoksi. Ilmeisesti runon toisteisuus ja lähinnä päälauseista muodostuvat säkeistöt johdattelivat informantit pitämään runoa helppona. Tekstin ymmärtäminen ei tuottanut heidän oman kokemuksensa mukaan ongelmia, mutta havaintojen sanoittamista vaikeutti ”sanojen puuttuminen”:

- (24) B: Nächste Frage. Millaista runon kieli on?
O: Kieli on helppo.
I: Ja poeettinen.
A: hm?
I: Poeettinen?
A: Poeettinen.
(//)
SK: Oliko siellä vaikeita kohtia?
B: Ei ole minusta ei ole vaikea. Kaikki on ymmärtävää.
Ymmärtä-vätätä-tätä
A: nänänänänää he he
B: Die Wörter haben wir noch nicht. Millainen tunnelma?
O: Lauseet ovat lyhyet-lyhyt. Paitsi yksi lause.
A: Joo.
B: Runossa on paljon kerto-kertoijia? Ja se tunnelma on paljon laa-lähä-lähen. Sehr näher am zu dem Leser hin dran. Se se runo sanoo se sitä lukijaa luki-luki-lukijalle se ei ole vain runo. sinä [kuulee].
O: [Runo puhuu] lukeen.

B: Meidän kanssa.
 O: Kyllä.
 B: Sinä kuulee.
 O: Hmhm
 B: Sinä on tunneseteli ajatteli nyt.
 A: Joo.

Koska havaintojen sanoittaminen suomeksi on vaikeaa, vaihtaa B hetkeksi saksaan ja siirtyy sitten seuraavaan kysymykseen. Sanoittamisen vaikeuksista huolimatta kielikurssilaiset kuvailevat kieltä helpoksi ja ehkä hieman yllättävästikin poeettiseksi. I esittää havaintonsa varmanoloisesti, mutta A ei joko ole samaa mieltä tai ei ymmärrä sanan merkitystä. Havainto jääkin hieman irralliseksi perustelujen tai tekstiesimerkkien puuttuessa. Kielen luonnehtimisen jälkeen kielikurssilaiset pohtivat runon tunnelmaa, josta B nostaa esiin moniäänisyyden. B esittää runon moniäänisyyden tuovan runon lähemmäksi lukijaa, ja O jatkaa ajatusta esittämällä runon ikään kuin puhuttelevan lukijaa. B epäröi esittäessään tulkintaansa ja vaihtaakin yhtäkkiä saksaan tiivistääkseen nopeasti ajatuksensa. O kuitenkin tukee B:n tulkintaa, ja yhdessä he pääsevät yhteisymmärrykseen runon lukijaa kohti kurkottavasta vaikutelmasta.

Runon tärkeimmäksi kohdaksi kielikurssilaiset määrittivät runon lopun. B veti yhteen keskustelun aikana syntyneitä tulkintaa, ja O tiivisti lopuksi vielä ajatuksensa runon temasta. B toi koko keskustelun ajan esille näkemystään runon esittämästä kriitistä, mutta muut keskustelijat eivät juurikaan kommentoineet tai tarttuneet ajatukseen. B esitti myös ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” -runon olevan kriittinen, joten on mahdollista, että B liittyy jonkinlaisen yhteiskunnallisen kritiikin elimellisesti runouteen ja siksi tarjoilee tulkintaa niin voimakkaasti. Etenkin ”Tunnesetelistä” on mahdollista lukea rahan ja ihmisen välisen suhteen kritiikkiä, mutta B:n ennakkokäsitysten vaikutusta tulkintaan ei voida sulkea täysin pois.

(25) B: Minusta tärkein kohta on viimeinen lause se ei vastaa. Koska se ensimmäinen osa sese ensimmäinen osa on sinula on tunne se seteli on rakas ja tärkeä mutta se ei puhu sinun kanssa. Se ei vastaa se on vain seteli mutta on tärkeä seteli.
 A: Joo.
 B: Se on kriittika.
 O: Siinä on sinä voit pitää setelistä mutta seteli ei voi pitää sinusta.

Kirjoitamme suomeksi -kurssin keskusteluissa D johti ehkä hieman sujuvamman suullisen kielitaitonsa vuoksi keskustelua molempien runojen tulkintakeskusteluissa. U oli kuitenkin muotoillut hyvin selkeän tulkinnan ”Tunnesetelistä”, ja otti ehkä siksi aktiivisemmän roolin heidän pohtiessaan runon merkitystä:

(26) U: Tässä mä ajattelin että seteli on aina matkala ja ehkä ihminen-
 D: Seteli on mitä?
 U: Matkalla. Se on.

D: Ai niin. Joo joo.

U: Ja ihmis-ihmisiä on tai ihmisiä kadehtivat seteli? Se tai ihmisiä haluavat myös tehdä matkaa tai paljon matkaa. Mutta heillä ei ole saman mah- saman joo saman mahdollisuus kuin seteli.

D: hmhm toi on kiinnostavaa. Koska minulla oli aika niinku toinen idea. Mutta onkohan sinusta runo kriittinen? Niinku sillä perusteella joka juuri sanoit?

U: hmhm joo? Tai hmhm joo minusta runo tai tarkoitus runon on että setelillä seteli ei ole vain seteli se on enemmän ja usein ihminen ei ajattele tämä.

U esittää kirjallisen tehtävän vastauksistissään (taulukko 7) hahmotteleman ajatuksen setelin päättymättömästä liikkeestä. Hän kuitenkin täydentää ajatustaan ja vie tulkintaa pidemmälle esittämällä setelin olevan paljon muutakin kuin vain vaihdon väline, ja että rahan monimutkaisuus jää ihmisiltä usein ymmärtämättä. U:n vaikeuksia ja D:n dominoimista keskustelutilanteessa selittänee osin U:n heikompi sanastonhallinta, sillä taustatietolomakkeen perusteella U on tottunut lukija ja nauttii kaunokirjallisuuden lukemisesta vapaa-ajallaan. U osallistui myös laitoksen tarjoamille kirjallisuuskursseille, ja osoitti siellä tulkintakeskusteluissa kaunokirjallisten konventioiden ja kirjallisuuden kentän tuntemustaan. U:lle runon lukeminen ja siitä keskusteleminen on siis ensisijaisesti kielellinen haaste.

”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon”-runon tulkintakeskustelussa ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksiaan korostanut ja keskustelusta lopulta täysin vetäytynyt F esitti ”Tunnesetelistä” selvästi muista poikkeavan tulkinnan:

- (27) F: Luulen että minä en luule mitään. Minä luulen että tässä runossa ei tapahdu mitään. Se oli varmasti vain uuni joka ihminen näkee hunta että löytää setelin kadulta ja että seteli on kädessä mutta se oli vain uni. Ja ihminen luulee että tällä rahalla voi nauttia hedelmaa minä en tiedä se keksi ostaa jäätelö tai ostaa kirja. Ja han ajattelee että tämä raha on liian vähän. Se olisi paras jos seteli olisi korkeampi mutta lopullisesti se ei ole niin surullinen koska seteli ei ole elämässä. Seteli oli vain haamu.

F tulkitsee runon olevan unikuva rahan mahdollisuuksista. F aloittaa jälleen viittaamalla omaan vajavaiseen ymmärtämiseensä, ja unitulkintaa voisi lukea myös F:n pyrkimyksenä merkityksellistää vieras ja vaikeasti avautuva runo hänelle mielekkäällä ja loogisella tavalla. F hahmottelee runoon kuitenkin puhujan tulkitessaan runon unena ja haaveiluna. Tulkinnassa on mukana myös kritiikiksi tulkittavissa oleva kärki F:n maalaillessa rahan tuomia mahdollisuuksia ja 20 euron pienuutta näiden mahdollisuuksien rinnalla. F:n luenta ja tulkinta ovat mielenkiintoinen poikkeus, jonka taustalla vaikuttava omaan kielitaitoon liittyvä epävarmuus näkyy tulkinnan tiettyssä väheksymisessä. F ei ilmeisesti pidä tulkintaansa uskottavana kieleen liittyvien haasteiden vuoksi.

”Tunnesetelin” tulkinnoissa korostui rahaan tai rahan ja ihmisen suhteeseen kohdistettu kriittikki. Yhteiskuntakriittikkiä korostaviin tulkintoihin houkutteli ehkä osittain runon aihe: raha ja sen merkitys ovat perustavanlaatuisesti yhteiskunnallisia aiheita. Informantit erottivat runosta kuitenkin myös muita merkityksiä ja perustelivat niitä verrattain onnistuneesti. Kielikurssilaisten tulkinnat runon lukijan puhuttelusta ja metatasosta osoittavat korkeaa kaunokirjallisuuden lukutaitoa. B:n huomaama alluusio kuuteen erottavaan askelmaan ei noussut keskusteluissa harmillisesti lainkaan esille, mutta se osoittaa kuitenkin B:n kompetenssia lukijana. Informanttien tulkintaa ohjasivat myös heidän mielikuvansa rahasta. Mielikuvissa ja asenteissa rahankäyttöön olisi ollut mahdollista lukea kulttuurisia eroja, mutta tulkintani mukaan informanttien näkemykset rahasta eivät olleet erityisesti kulttuurisesti värittyneitä. ”Tunneseteliä” luettiin ehkä hyvin yleismaailmallisista lähtökohdista verrattuna ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” -runoon.

5.1.3 Lukemisen ja tulkitsemisen ongelmakohtia

Runojen lukeminen ja tulkitseminen tuotti odotuksenmukaisesti joitakin ongelmia informanteille. Yksi lukemista ja luetunymmärtämistä vaikeuttava tekijä oli runon aukkoisuus ja tekstilajin konventioiden vieraus. Typografian merkitys ja tavallisen kielenkäytön rajojen rikkoutuminen häiritsivät erityisesti B:tä, jota voi pitää hyvin tieto-orientoituneena lukijana. Esimerkiksi konkreettinen aukko kohta säkeistöjen välissä herätti B:n huomion ja ilmeisesti vaikeutti runon ymmärtämistä. Runon neljännen säkeen virke jatkuu tavallaan säkeistön yli rikkoen kirjoitetun kielen normeja:

- (28) B: Ja se on ka-vaikea että se se on se on aukku? Da soll Lücken da zwischen. Ja me emme ymmärneet että se on sama lause että
 A: Koska on runo!
 B: he he he
 A: Normaali saksa runo-runoa joo.
 B: Mutta mi-ei lauseen keskellä
 A: Saksa runo joo. ((nyökyttelee))
 B: Runot ((pudistelee päätään))
 A: Joo
 B: Was denken sich die Autoren denn dabei?
 E: Das ((epäselvää saksaa)) nicht wissen!

Lukemiseen vaikutti siis varsinaisen kielitaidon lisäksi runouden konventioiden tutuus. A hyväksyy typografian runouden ominaispiirteitä, ja perustelee säkeistöjen välistä aukkoa B:lle juuri tekstilajin konventioilla. Tekstilajin tai kirjallisuuden genrejen tuntemus vaikuttaa tekstin lukemiseen, sillä ennakkokäsitykset ja -tiedot ohjaavat valitsemaan tekstin edellyttämän tavan lukea. A on valmis hyväksymään virkkeen katkeamisen ja ilmaisun aukkoisuuden, mutta B kokee aukon ilmeisesti lukemista häiritseväksi ja ymmärtämistä vaikeuttavaksi. A:n ja B:n suhtautumisen ero voidaan tulkita heidän

odotushorisonttiensa eroiksi: A tuntee runouden konventiot ja suomalainen runo vastaa hänen kokemuksiaan saksalaisista runoista, mutta B:n ennakkotiedot ovat kapeammat. B jää myös pohtimaan kirjailijan intentiota, jota E pitää ilmeisesti tarpeettomana tai mahdottomana tietää. B:n pohdinnoista voi tulkita hänen soveltavan hänelle tuttua tieto-orientoitunutta tapaa lukea myös runouden lukemiseen. A ja E sen sijaan näyttäisivät pyrkivän esteettiseen lukutapaan, ja ovat siksi valmiimpia hyväksymään runon aukot ja tulkinnanvaraisuuden.

Ymmärtämisen ongelmia kohtasi myös F, joka jätti kirjallisen tehtävän tekemättä ja vaikutti haluttomalta osallistumaan keskusteluun. Myös F:n ymmärtämisen vaikeudet voi tulkita liittyvän runon aukkoisuuteen ja epätavanomaiseen kieleen:

(29) F: Luulen että nyt minun täytyisi puhua. Mutta luulen että minulla on iso ongelma koska en ymmärrän mitään tässä runossa. Ymmärrän sanoja mutta minusta tuntuu että lauseet ei tarkoita mitään. Das ist mein ongelma.

F kertoo ymmärtävänsä runon sanat, mutta niiden muodostama kokonaisuus on käsittämätön. Ongelmallista vaikuttaisi siis olevan runon aukkoisuus. Runon tiivis ja tavallisuudesta poikkeava ilmaisu aukkoineen eivät muodosta F:n mielessä kokonaisuutta, jolloin säkeet jäävät toisistaan irrallisiksi. Vaikka F löytää sanat sanakirjasta ja pystyy hahmottelemaan piirtäen runon kuvaaman saarimiljöön runossa mainittuine yksityiskohtineen, runo jää hänelle hämäräksi, koska hän ei hahmota runon koheesiota. F osoittaa keskustelussa myös yhden konkreettisesti sanastoon liittyvän tulkintaongelman:

(30) F: Minun ongelma on mikä on viranomainen? Mielestäni se ei ole ihminen se on paljon ihmisiä. Ja se ei ole todella yksi ihminen se on paljon ihmisiä. Mutta. Ja me emme tiedä mikä he todella ovat. (/) Eli epäselvä.

F on todennäköisesti tarkistanut *viranomaisen* merkityksen sanakirjasta, mutta hän epäröi sen merkityksen sopivuudesta runoon. *Viranomainen* voi viitata toisaalta yksittäiseen virkamieheen tai muuhun vastaavaan virkaatekevään, mutta myös kollektiivisesti instituutioon. Tämä kaksoismerkitys ja sen tuottama hämäryys näyttää häiritsevän F:n tulkintaa niin, että hän ei koe ymmärtävänsä runosta mitään. Saarimiljöö ja virkamies eivät ilmeisesti mitenkään sovi yhteen F:n ajattelussa, ja tämä ristiriita oman kielitaidon epäröinnin rinnalla saa F:n vetäytymään keskustelusta. F:n kohdalla ymmärtämisen ongelma vaikuttaisi olevan ensisijaisesti kielellinen ongelma, sillä hän kertoo lukevansa laajasti kaikkia kaunokirjallisuuden lajeja. F:n pitäisi siis olla kompetentti lukija, ja hän on osoittanut kaunokirjallista kompetenssiaan sekä keskustelukurssilla että kurssien ulkopuolella. Riittämättömäksi koettu kielitaito muodostaa F:lle hyvin konkreettisen ymmärtämisen esteen, jonka ylittämisessä lukutaito ei auta.

Sanastoon liittyvät ongelmat heijastuivat väistämättä siis runon tulkintaan. U kuvailee D:lle runon lukemiseen liittyviä ongelmiaan seuraavasti:

- (31) U: Ensin paljon tai monta sanoja! [he he]
 D: [mmmmm] ((nyökkäilee))
 U: On vaikeaa ja ja myös merkitys runosta.
 D: hmhmmm
 U: Se minusta se oli vaikea. He he.

U:n vaikeudet ovat hyvin kokonaisvaltaisia: merkitykseltään vieraiden sanojen kasautuessa kokonaisuuden hahmottaminen vaikeutuu, ja tulkinnasta tulee lähes mahdotonta. Runouden tiiviin ilmaisun vuoksi konteksti ei tarjoa tarpeeksi apua vieraiden sanojen tulkitsemisessa, ja jos vieras sana on keskeinen tulkinnan kannalta kiertää lukija kehää. Esimerkiksi toisen runon nimi *tunneseteli* aiheutti informanteissa hämmennystä. Runon nimeävä *tunneseteli* on pienen sanaleikin sisältävä epätavanomainen yhdyssana, joka vaatii natiivipuhujaltakin tulkintaa. Vaikka informantit tunnistivat sekä määrite- että perusosan, jäi yhdyssanan merkitys ilmeisen hämäräksi. Seuraavassa esimerkissä D pohdiskelee *tunneseteliä* ja yrittää kieltä koskevan tietonsa avulla hakea sanan merkitystä:

- (32) D: Se-se kuulostaa hyvältä koska minä en ole paljon miettinyt niinku runon nimestä vain lyhyesti ja mä en ole varma mitä yhdessä ne kaksi sanaa tarkoittaa vai mitä se tunne itse tarkoittaa niinku. Se ei on tuttu seteli mutta se sano tunneseteli ja jollain tavalla se sana tulee sanalta tuntea mutta en tiedä mitä se niinku tarkasti tarkoittaa.

D purkaa sanan onnistuneesti osiin, ja esittää ilmeisesti määriteosan olevan yksikön toisen persoonan imperatiivi viitatessaan infinitiiviin *tuntea*. Perusosa *seteli* ei tuota D:lle vaikeuksia, mutta määriteosan merkitystä hän joutuu hakemaan. D ilmeisesti vertaa sanaa hallitsemaansa leksikkoon, ja yrittää hakea merkitystä analyttisesti sanastoon liittyvää tietoaan hyödyntäen. D tietää ilmeisesti verbin *tuntea* identifioimisen tai tuttuutta ilmaisevan merkityksen, ja yrittää tämän tiedon pohjalta hahmottaa yhdyssanan merkitystä. Aistikokemukseen viittaava merkitys ei ehkä ole hänelle tuttu, tai vaihtoehtoisesti hän ei vain muista sanalla olevan useita merkityksiä. Jostain syystä D ei hyödynnä sanakirjaa, jonka avulla aistimukseen tai tuntemukseen viittaava substantiivimerkitys olisi mahdollista helposti-kin selvittää. D luottamus kielitaitoonsa ja kykyyn analysoida kieltä saa hänet ehkä välttelemään apukeinoja, joihin esimerkiksi kielitaidostaan hieman epävarmempi U tasaisesti turvautuu. Kielikurssilaiset käyttivät apunaan sanakirjaa selvittäessään *tunnesetelin* merkitystä, ja onnistuvat löytämään sanalle kaksi mielestään sopivaa käännettä:

- (33) B: Minusta se tunneseteli on saksaksi Denzettel. Mutta en tiedä.
 A: Joo
 ((epäselvää saksaa))
 B: Gefühlszettel

Käännösten löytämisestä huolimatta sanan merkitys jäänee jokseenkin epäselväksi, sillä informantit eivät käsittele sanaa käännösten esittämisen jälkeen lainkaan.

Sanastoon liittyvät ongelmat olivat yleisimpiä runon lukemisen vaikeuttajia. Sanastonhallinta ennustaakin varsin hyvin luetunymmärtämisen tasoa. Yksittäisistä sanoista *kastautua* aiheutti kieli-kurssilaisille suurimpia ongelmia, ja sanan väärinymmärtäminen myös huvitti ryhmää:

- (34) SK: Mitkä sanat teistä olivat vaikeita? Mitkä kohdat olivat vaikeita?
 B: Vaikeita?
 SK: Niin. vaikeita.
 B: Minusta se on se kaukosäätimiin vaihdetaan paristo
 A: joo
 B: paristot? Se ei sopi minun mielestäni. Ja se tarkenee kastautua me ei-emme ymmärtäneet että he he että se on verbi
- (35) B: se osa
 A: se on vaikea koska
 B: google translate!
 A: joo google [translate on]
 B: [antoi] die Soße
 E: [mutta]
 A: [ei hyvä]
 E: myös sanakirja dot org en tiedä kastautua
 B: hmhm
 A: joo

Kurssilaiset päättelivät ensin runoa kääntäessään hallitsemansa sanaston ja apuvälineiden avulla sanan tarkoittavan kastiketta, ja väärinymmärryksen vuoksi säkeiden merkitys oli käsittämätön. Koska merkitys vaikutti järjettömältä, yritti osa informanteista ensin perustella merkityksen runon konventioilla: koska kyseessä on runo, ei voida odottaakaan täysin aukotonta ja loogista tekstiä. B vaikutti huomattavan tyytymättömältä sanahaun tulokseen, ja jatkoi sanan merkityksen pohtimista itsenäisesti. Hän purki sanan osiin, ja huomasi sanan keskellä olevan refleksiivijohtimen *-utu*, jonka pohjalta hän ymmärsi kyseessä olevan verbi ja pystyi hahmottelemaan infinitiivin *kastaa*. Erilaisiin apuvälineisiin turvautumisesta huolimatta merkityksen hahmottaminen oli lähes mahdotonta ilman kieleen liittyvää tietoa. Kyky hahmottaa esimerkiksi sanaluokkia niiden ominaispiirteiden mukaan helpottaa tuntemattomien sanojen tulkitsemista.

5.2 Koodinvaihdot

Vieraan kielen oppijalle keskustelun seuraaminen ja ylläpitäminen on kognitiivisesti vaativa prosessi. Erilaiset kommunikatiiviset selviytymisstrategiat ovatkin oppijalle lähes välttämättömiä keskustelun

ylläpitämiseksi, sillä niiden avulla vajavaisella kielitaidollakin viestiminen on mahdollista. Koodinvaihtoja on perinteisesti pidetty oppijoiden puheessa juuri tällaisena selviytymisstrategiana, mutta niillä on osoitettu olevan myös muita funktioita. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tulkintakeskusteluissa esiintyneitä koodinvaihtoja ja erittelen niiden mahdollisia funktioita kolmeen eri ryhmään ja oteltuina. Eniten koodinvaihtoa esiintyi odotuksenmukaisesti sanahakujen ja sanaston aukkopaiikkojen yhteydessä sekä suorissa muille keskustelijoille osoitetuissa avunpyynnöissä. Toiseksi ryhmäksi aineistossa erottuivat kohdekielistetyt lainat, joiden muodostamisessa oppijat hyödynsivät tietoaan suomen sanojen rakenteesta tai heille opetettuja sananmuodostusstrategioita. Kolmannen ryhmän muodostavat sellaiset koodinvaihdot, joiden funktio ei suoranaisesti kytkeydy sanaston aukkoihin tai kielellisiin ongelmiin, vaan puhujien asennon- tai näkökulmanvaihdoksiin. Lopuksi pohdin koodinvaihtojen funktioita tulkinnan sanallistamisessa muille.

5.2.1 Suorat sanahakujen avunpyynnöt ja lainat

Sanaston suppeus on oppijan kommunikaatiota selvästi rajoittavin tekijä. Ymmärretyksi tuleminen ei vaadi kieliopillisesti virheetöntä tuotosta, mutta sanojen puuttuminen vaikeuttaa viestintää sekä puhujan että kuulijan asemassa: viestiä ei voi välittää ilman sanoja. Sanaston kasvattaminen on oppijalle tietoinen, aikaa vievä ja haastavakin asia, ja taitavakin kielenkäyttäjä törmää välillä osaamisensa aukkoosiin, jotka vaikeuttavat kielen ymmärtämistä (Masonen 2013). Hankitun leksikon hyödyntämiseen liittyvät myös omat ongelmansa: esimerkiksi puhetilanteessa koko hankitun leksikon tulisi olla käytössä samanaikaisesti ja yksittäiset sanat pitäisi pystyä palauttamaan mieleen nopeasti. Jos sanaa ei ole tai sen mieleen palauttaminen tuottaa vaikeuksia, on oppijan turvauduttava muihin keinoihin täyttääkseen leksikaalisen aukon puheessaan. Tavallinen tapa hankkia tarvittavaa sanastoa erityisesti luokkahuoneessa on turvautuminen opettajaan ja opettajan syötteeseen, mutta etenkin keskusteluharjoituksissa käytössä ovat myös muiden oppijoiden resurssit. Sanastoa voidaan pyytää sekä eksplisiit- tisesti suorilla pyynnöillä että implisiittisesti ilmaisemalla kommunikaation ylläpitoon liittyvää vaikeutta esimerkiksi toistolla, katseella, elehtimällä tai naurahduksilla. Sanahakuihin, etenkin suoriin pyyntöihin, liittyy luokkahuonekontekstissa usein koodinvaihto: oppija vaihtaa äidinkieleen ja kysyy kohdekielistä ilmausta opettajalta tai muilta oppijoilta. Nämä sanahakuihin liittyvät koodinvaihdot ja suorat kysymykset olivat aineistossa tavallisimpia heikoimman kielitaitotason ryhmässä. Sanaston aukon kohdalla koodinvaihto näyttäisi olevan oppijalle ensisijaisesti tapa pitää keskustelu käynnissä ja viedä sitä eteenpäin. Sanahakuja leimasi myös lähes poikkeuksetta nouseva intonaatio, joka toimi kontekstivihjeenä muille keskustelijoille tarjota apua ja osallistua sanahakuun. Koodinvaihdolla näyttäisi siis olevan myös yhteisöllinen funktio opetuskontekstissa: koodia vaihtamalla keskustelun painopiste siirtyy metalingvistiselle tasolle ja yhdessä oppimisen kontekstiin.

Seuraavassa esimerkissä B vaihtaa koodia kesken lauseen ilmeisesti paikatakseen sanastossaan olevaa aukkoa. Koodinvaihto käynnistää kuitenkin välittömästi lyhyen merkitysneuvottelun, jossa B esittääkin itse sopivan suomenkielisen verbin, ja varmentaa sitten sen merkityksen muilta suoralla saksankielisellä kysymyksellä:

- (36) B: Ja se on ka-hyvä kuvallinen se deskriptio että pingotetaan
 -> pressuja halkopinojen päälle. Se oli hyvin vorstellen?
 Kuvitella? Ist das der Wort?
 A: Juu.

B tuottaa saksankielisen ilmaisen *vorstellen* jälkeen välittömästi vastaavan suomenkielisen verbin *kuvitella*, mutta ilmaisee epävarmuuttaan nousevalla intonaatiolla. On mahdollista, että B tarkoitti ennemmin verbiä *kuvata* tai *esittää*, mutta merkitysero ei estä viestin välittymistä: hän pitää runon ympäristöä kuvailevaa kohtaa hyvin havainnollisena. Koodinvaihtoa ja nousevaa intonaatiota seuraa vielä suora kysymys: onko se [kuvitella] se sana? A reagoi suomeksi B:n avunpyyntöön ja vahvistaa käännöksen olevan oikein. A:n koodinvaihto voidaan tulkita sanahaun päättymisen merkinä, joka palauttaa keskustelun takaisin kohdekieleen. Koodinvaihto näyttäisi siis liittyvän sekä sanaston aukon paikkaamiseen että sanahaun prosessiin: sanaa haetaan ensisijaisesti saksankielisen sanan avulla ja saksaksi, jolloin sanahaun prosessi irtoaa muun keskustelun yhteydestä. Saksa hahmottuisi siis oppijoille metakielenä, jolla ratkotaan kohdekielen ongelmia. Samankaltainen suora saksankielinen kysymys on myös esimerkissä 37, jossa O pyytää muilta apua. Koodinvaihto ohjaa muutkin keskustelun metatasolle sanan selvittämisen ajaksi:

- (37) -> O: Was heißt tulkita?
 A: Hmhm?
 O: Tulkita.
 B: Keine Ahnung.
 ((selvittävät saksaksi sanakirjasta verbin *tulkita*))

Aina alkeistason oppijakaan ei turvaudu heti koodinvaihtoon etsiessään tarkoittamaansa sanaa. Seuraavassa esimerkissä koodia ei vaihda sanahaun aloittanut E, vaan siihen osallistuva A aivan sanahaun loppuksi:

- (38) E: Tiedän tiemmä tietä tietämättä? Tiemmä?
 A: Tiedä?
 E: Emme tiedä
 -> A: Emme tiedä? Wissen wir nicht?
 E: hmhmm
 A: juu

E hakee verbin *tietää* kielteistä muotoa ikään kuin maistelemalla eri vaihtoehtoja: hän aloittaa infinitiivistä ja muodostaa sitten erilaisia vartaloita ja ehdotelmia. Nouseva intonaatio ja toisto viestivät

muille puhujan epävarmuudesta, ja A toistaa kysyvästi kieltomuotoon liittyvän verbin vokaalivartalon. A olettaa siis E:n hakevan juuri kieltomuotoa tarjotessaan verbiä: E:n tuottama MA-infinitiivin abessiivi *tietämättä* saattoi toimia muille vihjeenä halusta ilmaista kielteisyyttä. On myös mahdollista, että E tuotti muodon tahattomasti, sillä vaikka MA-infinitiivin muodostus oli kursseilla jo opetettu, oli siihen liittyvistä produktiivisista sijamuodoista opetettu vasta paikallissijat. E jatkaa A:n ehdottaman muodon jälkeen tuottamalla hakemansa kielteisen muodon *emme tiedä*, jonka A toistaa edelleen nousevan intonaation saattelemana sekä suomeksi että saksaksi tavoitteenaan ilmeisesti varmistaa haetun ilmaisun oikeellisuus. Sanahaku päättyy E:n myötäilevään hymähdykseen ja A:n hyväksyntään. Koodinvaihtaja tilanteessa toimii siis puhujan sijaan vastaanottaja, joka koodia vaihtamalla varmistaa ymmärtäneensä puhujan tarkoituksen. A:n koodinvaihto ei tuota sisällöllisesti keskusteluun mitään uutta, vaan sen funktio on lähinnä varmistava. Jos oppijat pitävät sanahakujen ensisijaisena kielenä saksaa erottaakseen sanahaun prosessin muusta keskustelusta kuten edellisessä esimerkissä esitin, voidaan A:n koodinvaihto tulkita yrityksenä tuoda sanahaun prosessin eteneminen näkyväksi. Varmistamalla saksaksi A esittää sanahaun päättyneen ja E:n hyväksynnän jälkeen palauttaa kielen suomeen.

Kielitaidoiltaan edistyneimpien oppijoiden keskusteluissa selviä sanahakuihin liittyviä koodinvaihtoja oli vähän. Sanan suora kysyminen oli huomattavasti tavallisempaa heikompien taitotasojen ryhmässä, jossa suoraa kääntämistä hyödynnettiin sekä yksilöinä että yhdessä ryhmänä. Edistyneemmät oppijat pyrkivät ratkaisemaan sanastoon liittyvät ongelmat hyödyntämällä kielitaitoaan ja tuottamalla esimerkiksi parafraaseja. Seuraavassa esimerkissä kielitaidoltaan jo varsin edistyneet D ja U pohtivat ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” -runossa esiintyvän viranomaisen merkitystä:

- (39) U: mhm ja kun se. Kun se viranomainen on joo? Henkilö? Joka on tekee kaikki runossa sitten se oikeestaan oli aluksi. Tiedät?
 -> Ymmärrät? Tai. (//) Hauptpersone?
 D: mhm päähenkilö?
 U: aa päähenkilö. Kun. Tai mä ajattelen että viranomainen on päähenkilö.

U:n sanastossa vaikuttaisi olevan aukko, jota hän yrittää paikata parafraasilla. Haettu sana *päähenkilö* on kirjallisuuden analyysiin liittyvää erikoissanastoa, joten U yrittää selittää sanaa toiminnan kautta: hän määrittelee päähenkilön henkilöksi, joka ”tekee kaikki runossa”. U pysähtyy parafrasien jälkeen varmistamaan ymmärtääkö D mitä hän tarkoittaa. Kun D ei reagoi toivotulla tavalla U:n ponnisteluihin, pitää tämä tauon ja turvautuu lopulta saksaan. Sanaston aukkojen paikkaaminen parafraaseilla vaatii laajaa sanavarastoa, joten on odotuksenmukaista, että niitä suosivat lähinnä edistyneet oppijat. U ei ilmeisesti haluaisi turvautua äidinkieleensä: saksaan vaihtaminen tekee tavallaan tyhjäksi hänen

aiemmat ponnistelunsa viestiä suomeksi. Parafraasien suosiminen suoran lainaamisen sijaan on tavallaan osoitus kielitaidosta ja siksi tavoiteltavaa. Parafraasin suosimiseen vaikuttanee toisaalta myös keskustelutilanteen tietty keinotekoisuus: keskustelua kuvattiin ja sen tavoitteena oli keskustella suomeksi, joten on todennäköistä, että opiskelijat tunsivat sisäisen paineen lisäksi tilanteesta johtuvaa ulkoista painetta pitäytyä suomessa ja välttää kaikin keinoin saksaa. Toisaalta kyseessä on lopulta vuorovaikutustilanne ja halu pitää kommunikaatiota yllä ohittaa mahdollisen paineen kommunikoida vain suomeksi: kun parafraasi ei aukea keskustelukumppanille, on nopeampaa vaihtaa koodia.

Seuraavassa esimerkissä kielikurssilta on useampi koodinvaihto verrattain lyhyessä hetkessä.

Koodi vaihtuu odotuksenmukaisesti suomesta saksaan, mutta yllättäen myös latinaan:

- (40) B: Aaa, ensimmäinen lause. Miksi?
 -> E: Koska on wechseln. Mutta. saarella.
 -> B: Aaa, se on in medias res
 E: Joo ja [myös]
 B: [se on]
 -> E: On ei. Ei on saarella. In anderen Landesteilen?
 B: Muissa [maaosa]?
 A: [maa. juu.]

E ja B pohtivat ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” -runon alkusäkeitä. E esittää ensimmäisen lauseen olevan tärkeä, koska siinä *wechseln* eli muutos tai käänne. E:n koodinvaihdon funktio on sanastossa olevan aukon paikkaaminen: vaihtamalla saksan kesken lauseen hän pystyy perustelemaan mielipiteensä nopeasti ja pitämään keskustelua yllä. E antaa kuitenkin koodinvaihdon avulla ilmaisemansa ajatuksen tueksi myös suomeksi perustelun runon ensimmäisestä säkeestä, josta hän painottaa konjunktioita *mutta*. B tarttuu E:n perusteluun ja esittää jatkotulkintana latinankielisen termin *in medias res*, ”keskelle asioita”, jolla kirjallisuudentutkimuksessa viitataan aloitustapaan, jossa mennään suoraan keskelle tapahtumia. B hyödyntää siis tietämystään kaunokirjallisten tekstien analyysistä reagoidessaan E:n perusteluun. Latinankielisellä käsitteellä B osoittaa kaunokirjallisuuden tulkintaan liittyvää kompetenssiaan, mutta myös kiertää E:n koodinvaihtoon liittyvän mahdollisesti ongelmallisen suomenkielisen ilmaisun hakemisen. Hyvin täsmällisellä ja ilmeisesti myös E:lle tutulla käsitteellä B pitää keskustelua yllä, ja toisaalta myös syventää keskustelijoiden tulkintaa runosta. Koodinvaihdon funktio ei siis ole vain sanaston aukon paikkaaminen, vaan myös asiantuntijuutta korostava.

Esimerkissä 40 on myös kolmas koodinvaihto aivan jakson lopussa. E näyttäisi tavoittelevan joko parafraasinomaista ilmausta tai yrittävän negaation avulla hakea vastakohtaista ilmaisua saarelle. Koodinvaihto täsmentää E:n aiemmin esittämää tulkintaa runon alussa tapahtuvasta käänteestä: E hyväksyy B:n esittämän ajatuksen, mutta haluaa vielä täsmentää omaa tulkintaansa ja ilmeisesti korostaa runon aloittavaa siirtymää saarimiljööhön. B on jo siirtymässä keskustelussa eteenpäin,

mutta päällekkäispuhunta palauttaa vuoron takaisin E:lle. Tapahtumien keskeltä aloittamisen sijaan E yritti siis ilmeisesti korostaa aiemmalla koodinvaihdolla havaitsemaansa näkökulman muutosta. Koska asian ilmaiseminen negaation kautta ei näytä onnistuvan, E turvautuu koodinvaihtoon. Nouseva kysyvä intonaatio saa muut tulkitsemaan tämän koodinvaihdon avunpyynnöksi, jolloin A tarjoaa apuaan kääntämällä E:n lausuman. E:n aiempaa suomenkielisen lausuman keskelle upotettua koodinvaihtoa muut eivät tulkinneet kysymykseksi tai avunpyynnöksi, joten se ei laukaissut vastaavaa sanahakua ja merkitysneuvottelua. Tällaisia sellaisenaan keskustelun pääkieleksi hahmottuvan suomen lauserakenteeseen upotettuja lainoja oli aineistossa vain muutamia: lähes kaikkiin lainoihin liittyi nouseva intonaatio, muu kontekstivihje tai ne sijoittuivat omaksi erilliseksi lausumakseen, jolloin laina tulkittiin kutsuksi osallistua sanahakuun. Koska keskustelu hahmottui harjoitukseksi, on odotuksenmukaista, että oppijat pyrkivät pysymään suomessa ja hyödyntämään toisiaan sanahauissa. Saksan käyttö näyttäytyi harjoituksen kontekstissa ei-toivottuna, joten sen käyttö tavallaan perusteltiin sanahauilla.

Suoria lainoja esiintyi myös muutamassa tavallaan käänteisessä sanahaussa. Seuraavassa esimerkissä A ja B pohtivat sopivaa käännöstä *tunnesetelille*:

```
(41) -> B: Minusta se tunneseteli on saksaksi Denzettel. Mutta en tiedä.
      A: Joo
          ((epäselvää saksaa))
      -> B: Gefühlszettel
          (/)
          ((epäselvää saksaa))
      B: Könnten wir die nächste Frage machen?
      A: joo he he
```

Saksankielisen sanan tai ilmaisun suomeksi kääntämisen sijaan oppijat yrittävät hakea sopivaa saksankielistä käännöstä suomenkieliselle sanalle. *Tunneseteli* on sanana haastava, sillä vaikka oppijat tunnustavat sen yhdyssanaksi ja löytävät sekä määrite- että perusosan käännökset sanakirjasta, jää yhdyssanan merkitys silti hämäräksi. Hahmotellakseen sanan merkitystä B esittää kaksi mahdollista käännöstä. Sanahaun keskellä on lyhyt saksankielinen puhejakso, jonka aikana B ja A puhuvat hiljempaa ja tilanteesta poispäin kääntyen. Jakson puheesta ei ole mahdollista saada selvää, mutta puhe liittyyne käsillä olevaan sanahakuun. Esimerkki paljastaa oppijoiden sanastoon liittyvät ongelmat, sillä vaikka he ovat kaikki tottuneita sanakirjan ja muiden apuvälineiden käyttäjiä, on poikkeuksellisen yhdyssanan merkityksen hahmottelu vaikeaa. Oman vaikeutensa tuottaa myös sanan konteksti: koska kyseessä on runo, on kontekstista lopulta melko vähän apua. Sanahaku päättyy B:n esittämään toiseen käännökseen, ja oppijat jatkavat hetken hiljaisuuden ja epäselvän saksaksi puhutun jakson

jälkeen seuraavaan kysymykseen B:n aloitteesta. Sanan varsinainen merkitys jäänee oppijoille jokseenkin hämäräksi heidän sivuuttaessaan sen verrattain nopeasti tarjottujen käännosten jälkeen. Erikoisen sanan merkityksen tulkinta on haastava tehtävä, joten oppijat tyytyvät käännoksiin.

Suorat sanahakujen avunpyynnöt ja suora lainaaminen olivat tavallisimpia heikoimman kielitaidon ryhmässä. Sanahaut ja lainat kasautuivat kuitenkin selvästi muutamalle informantille, jotka olivat muutenkin paljon äänessä. Ryhmän kielitaito näyttäytyi keskusteluissa varsin heterogeenisenä: osa näytti pystyvän tuottamaan suomea verrattain vaivattomasti sanoittaakseen ajatuksiaan, kun taas osa ei juurikaan pystynyt ottamaan osaa keskusteluun yksittäisiä sanoja tai fraaseja enempää. Saksan hahmottuminen keskustelun metakielenä johtunee osittain keskustelun harjoituksenmaisesta luonteesta, mutta se paljastaa oppijan koodinvaihtojen monitasoisuuden. Lainat ja avunpyynnöt eivät ole vain osoitus vajavaisesta kielitaidosta, vaan myös keino rakentaa yhdessä kielellistä tietoa ja puhua kohdekielestä.

5.2.2 Kohdekielistetyt lainat

Suomen kielen sanaston oppiminen tuottaa oppijoille usein vaikeuksia sen omaperäisyyden vuoksi. Muiden kielten osaaminen helpottaa tiettyjen kansainvälisten lainasanojen hahmottamista, mutta sanaston opetteleminen on oppijaa kognitiivisesti eniten rasittava osa-alue etenkin oppimisen alkupuolella. Koska sujuvan kommunikaation ja kielitaidon karttumisen edellytyksenä on verrattain laajan sanaston hallinta, oli opiskelijoille opetettu kursseilla joitakin apukeinoja sanaston hahmottamiseen. Erialaisten kommunikaatiostrategioiden opettaminen onkin hyvin tavallista erityisesti kommunikatiivisuutta ja toiminnallisuutta korostavassa opetuksessa, jossa perinteinen ulkoa opettelua muistuttava sanaston harjoittelu saa vähemmän huomiota (Masonen 2013: 188). Kursseilla nousivat esille esimerkiksi edellä mainitut kansainväliset sanat, jotka pienin sopeutuksin kuuluvat myös suomen kielen leksikkoon. Yksi opetetusta yksinkertaisista strategioista oli päätteiden *-i* lisääminen sanaan: sääntö ei aina tuota korrekteja suomen kielen sanoja, mutta oppijan kontekstissa kuitenkin tarpeeksi usein. Aineistossa esiintyikin joitakin tämän strategian pohjalta muodostettuja kohdekielistettyjä lainasanoja erityisesti B:n puheenvuoroissa. Seuraavassa esimerkissä B muodostaa saksan kirjailijaa tarkoittavasta sanasta kohdekielistetyn lainan edellä esitetyllä tavalla. Oppijat ovat pohtineet millainen kertoja runossa on, mutta sekoittaneet kertojan kirjailijaan. B huomaa erehdyksen, ja esittää havaintonsa muille:

- (42) -> B: Runon kertoja ah se ei ole autori. Se se on se ihminen joka kertoo.
 E: ah der das macht.
 B: se lyriches ich lyrisches er. () Ich habe keine Ahnung für Literatur
 -> A: Lyrika hän he he

-> B: he he lyyrinen minä
 A: joo he he
 B: Der erzählt das. No se se kertoja tietä

B valitsee lainan pohjaksi yleiseurooppalaisen sanan *Autor* saksalaisemman *Schriftsteller*-sanan sijaan. Sanoilla on pieni merkitysero, mutta valinnan perusteena on mahdollisesti sanan *Autor* kansainvälisempi luonne. Lainan avulla B paikkaa sanastossaan olevan aukon, ja vaikka tuotettu sana ei kuulukaan suomen leksikkoon on se ymmärrettävä. Kohdekielistetyn lainan lisäksi B tarjoaa muille myös selittävän parafrasoinnin, johon E reagoi koodinvaihdolla. E toistaa B:n parafrasoinnin saksaksi ja B jatkaa edelleen saksaksi esittämällä kirjallisuudentutkimuksen käsitteet *lyyrinen minä* ja *lyyrinen hän*. Lyyrisellä minällä viitataan runoutudentutkimuksessa runon puhujaan, joka vastaa proosan kertojaa (Lehikoinen 2010: 215). Saksankieliset käsitteet laukaisevat sanahaun, ja B ja A kääntävät käsitteet suomeksi. Naurahtelusta voidaan päätellä heidän suhtautuvan käännöksiinsä ehkä hieman epäillen, toinen mahdollinen syy naurahtelulle on B:n turhautunut puuskahdus ja väärinkäsityksen selviäminen. Koska persoonapronominit ovat oppijoille tuttuja jo kielenoppimisen alkuvaiheesta, on sanahaun keskiössä määriteosa *lyrisches*. A ehdottaa nominatiivinkaltaista muotoa, mutta B muodostaa onnistuneesti adjektiivin *lyyrinen* adjektiivijohtimella *-inen*. On toki mahdollista, että B tuntee adjektiivin *lyyrinen* ja vain kääntää esittämänsä käsitteet suomeksi, mutta tulkitseen naurahteluista ja koko puhejaksoon sisältyvästä haparoinnista kyseessä olevan ennemmin oikeaan osunut tässä keskustelutilanteessa *-inen*-johtimella muodostettu kohdekielistetty laina. B siis hyödyntää aktiivisesti suomen sanojen rakenteeseen liittyvää tietämystään hahmotellessaan saksaksi tuntemiaan käsitteitä suomeksi. Adjektiivijohdin näyttäisi olevan tuttu muillekin oppijoille:

(43) B: Se tunnelma on
 -> E: Obskuurinen? he he
 -> B: Obskuurinen? he he
 E: He he

Esimerkissä 43 muodostettuun adjektiiviin *obskuurinen* yhdistyy jälleen naurahtelua ja nouseva intonaatio, jotka voi tulkita oppijoiden epävarmuudeksi muodostamiaan sanoja kohtaan. Sananmuodostuksen strategioiden hyödyntäminen lienee heille tuttua, mutta strategioiden avulla tuotettuihin sanoihin suhtaudutaan varauksella.

Seuraavassa esimerkissä B:n tuottama *probleemi* vaikuttaa jälleen opitun strategian mukaan muodostetulta kohdekielistetyltä lainalta:

(44) B: Mutta se oli kiele-kielee kielen luodessa von-von Zeit der
 -> Sprache? Se-se oli kieleellinen probleemi.

Esimerkin 44 kohdekielistetyn lainan selkein funktio on sanaston aukon paikkaaminen. Koska B ei tunne tai muista suomen sanaa *ongelma*, hyödyntää hän opittua strategiaa ja muodostaa lainasanan.

Probleemi on toki etenkin matematiikan kontekstissa esiintyvän ongelmaa tai pulmaa tarkoittavan *probleeman* rinnakkaismuoto ja sinänsä olemassa oleva suomen sana, joten on myös mahdollista, että sanan taustalla on tietoinen valinta omaperäisen *ongelman* ja lainasanan välillä. Pidän tietoista tyyli-valintaa B:n kielitaidon tason huomioiden kuitenkin epätodennäköisenä. Koska B osaa myös viroa, on mahdollista, että hän hyödyntää tietoaan suomen ja viro samankaltaisuudesta ja tekee valinnan osittain tämän tiedon pohjalta: virokseksi ongelma on *probleem*. On havaittu, että oppijoiden halukkuu-teen käyttää lainoja vaikuttaa heidän käsityksensä lähde- ja kohdekielen etäisyydestä (Kuisma: 32–33). Suomen ja viro samankaltaisuus ja läheisyys siis mahdollisesti kannustaa B:tä hyödyntämään kielitaitoaan ja hakemaan sanoja myös viro sanaston avulla. Viro läheisyys suomeen siis tavallaan vahvistaa yleiseurooppalaisen sanavartalon käyttökelpoisuuden ja oikeellisuuden. Kielten läheisyys voi toisaalta tuottaa sekoittumisen vuoksi myös tahattomia lainoja, mutta B vaikuttaa olevan tietoinen tästä sekoittamisen mahdollisuudesta korjatessaan itseään:

(45) B: Ja se viimeinen-viimeinen lause ruoka jää kesken. Se ei ole
-> hea hyvä. Ruoka jää kesken ei ole aikaa syömään.

(46) -> B: Että se ei ole vain rahaa mutta tunneseteliga-kin.

Myös seuraavissa esimerkeissä koodinvaihtoa vaikuttaisi selittävän sanastossa oleva aukko: D ei muista tai tunne verbiä *tulkita*, joten hän korvaa sen saksankielisestä verbistä *interpretieren* muo-
katulla kohdekielistetyllä lainalla:

(47) D: Ja myös sen jälkeen ni mitä tehdä setelillä. No vaihtaa ja
vain lopussa sinulla on vähän mahdollisuus inter-niinku
-> interpretoimaan
U: he he joo
D: he he

D vaikuttaa epäröivän ennen kuin tuottaa mukautetun verbin: katkos ja puhekielinen *niinku*-partikkeli valmistavat kuulijaa koodinvaihtoon ja sen tuottamaan näkökulman muutokseen. U tunnistaa mukautetun verbin ja sen merkityksen, ja lopulta hyväksyy sen naurahduksen saattelemana. D:n kielitaito on jo varsi hyvä ja hänen puheensa on huomattavan puhekielistä verrattuna muihin aineiston oppijoihin. D:lla on kielestä ja sen käytöstä jo runsaasti tietoa, ja hän vaikuttaisi soveltavan tätä tietoa rohkeasti sopivaksi katsomallaan tavalla. D vaikuttaisi kuitenkin ottavan etäisyyttä tuottamaansa kohdekielistettyyn lainaan *niinku*-partikkelin ja naurahdusten avulla: hän ikään kuin osoittaa olevansa tietoinen tuottamansa sanan keinotekoisuudesta. Näistä samoista kontekstivihjeistä myös U osaa tulkita sanan tarkemmin ja ymmärtää sen tilapäisen luonteen. Mielenkiintoisesti D hyödyntää tätä mukautamaansa lainaa myös myöhemmin saman keskustelun aikana muodostaakseen siitä *-iO*-johtimella substantiivin:

(48) D: hmmm ((nyökkäilee)) Mutta sää on ihan sama mieltä ja se oli

myös mun niinku seuraus?
 U: he he
 -> D: Ei seuraus. Minun interpretaatio he he
 U: he he

Aiemmin keskustelussa tuotettu tilapäinen kohdekielistetty verbi saa siis parikseen samakantaisen substantiivin, joka merkitään samoin naurahtelemalla. Edistyneempien oppijoiden kohdekielistettyihin lainoihin näyttäisi siis liittyvän tietoisuus lainan keinotekoisesta luonteesta, ja tämä tietoisuus tuottaa mahdollisuuden myös niillä leikittelyyn. Koodinvaihto on siis tietoisempaa toimintaa, ja se kytkeytyy myös puhujan tekemiin tyylillisiin valintoihin. D suosii puheessaan puhekielisiä persoonapronomineja, mutta kohdekielistämiin lainoihinsa hän liittää systemaattisesti kirjakielisiä pronomineja. Koodinvaihdon funktion voi siis tulkita ainakin jossain määrin myös tyylilliseksi ja liittyvän erityisesti kohosteisen formaaliin ilmaisuun D:n puheessa.

Kohdekielistettyjä lainoja oli aineistossa melko vähän, mutta oppijat tuottivat niitä sekä nomineista että verbeistä. Kohdekielistetyt lainat oli suoria lainoja useammin upotettu suoraan kohdekielen, mutta niitä merkittiin toisinaan naurahteluilla tai muilla epävarmuutta viestivillä kontekstivihjeillä. Sananmuodostusstrategioiden käyttöön näyttäisi siis liittyvän tietoisuus sanan tilapäisestä tai keinotekoisesta luonteesta silloinkin, kun muodostettu sana kuuluu suomen leksikkoon. Sanojen rakenteen tuntemus kuitenkin näyttäisi auttavan oppijoita sekä sanojen tunnistamisessa että niiden muodostamisessa. Eri johtimien tuntemus esimerkiksi auttaa muokkaamaan samasta sanasta eri sanaluokan sanoja, jolloin sanasto on mahdollista hahmottaa loogisena kokonaisuutena. ”Sanaperheiden” tuntemus myös keventää oppijan kognitiivista taakkaa, kun jokaista sanaa ei ole tarpeen oppia itsenäisenä oliona, vaan osana suurempaa systeemiä ja yhteydessä muihin samakantaisiin sanoihin.

5.2.3 Aseennonvaihdokset ja näkökulman muutokset

Edellä esiteltyjen sanaston aukkojen paikkaamiseen ja kohdekielen prosessointiin kytkeytyvään metapuheeseen liittyvien koodinvaihtojen lisäksi aineistosta erottui myös sellaisia koodinvaihtoja, joiden pääasiallinen funktio ei selity kielitaidon tai sanaston puutteilla. Nämä koodinvaihtojaksot olivat tyypillisesti muita koodinvaihtoja pidempiä kokonaisia lausumia, ja osa niistä näyttäisi sijoittuvan käsillä olevan tehtävän ulkopuolelle imitoiden opettajamaista toimintaa ohjaavaa puhetta. Nämä koodinvaihdot noudattelevat siis luokkahuoneessa yleensä opettajan puheessa esiintyviä koodinvaihtoja, joiden tavoitteena on osoittaa joko näkökulman muutosta tai opettajan asemaa (Edmondson: 161–162). Koska keskusteluharjoituksessa ei ollut nimettyä puheenjohtajaa tai opettajaa ohjaamassa keskustelua, täytti tämän valtatyhjiön yksi opiskelijoista. Aseman ottaminen ei tapahtunut eksplisiittisesti neuvottelemalla tai sopimalla, vaan erityisesti B:n suosimien tilannetta ohjaavien koodinvaihtojen avulla. Seuraavassa esimerkissä B vaihtaa koodia osoittaessaan puheenvuoron A:lle:

- (49) B: Mitä runossa tapahtuu?
 A: he he
 -> B: He he (//) Also möchtest du?
 A: Nein he he ei

B esittää tukikysymyslistalta kysymyksen muille, ja naurahdelun jälkeen yrittää siirtää vastausvastuun A:lle suoralla saksaksi esitetyllä kysymyksellä: ”eli haluaisitko sinä [vastata]?”. A vastaa naurahdel- len kieltävästi sekä saksaksi että suomeksi. Keskustelu on opiskelijoille suomen kielen harjoitus, jossa suomenkieliseen kysymykseen odotetaan suomenkielistä vastausta. Kun kukaan ei tuota kysymyk- seen vastausta, vaihtaa B saksaan ja asettuu samalla ikään kuin harjoituksen ulkopuolelle: siirtämällä puheenvuoron saksaksi eteenpäin hän tavallaan mallintaa luokkahuoneessa tapahtuvaa koodinvaihtoa ja asettuu opettajan asemaan. Samankaltainen toimintaa ohjaava koodinvaihto on myös seuraavassa esimerkissä, jossa B vaihtaa koodia ohjatessaan ryhmää kohti seuraavaa apukysymystä:

- (50) -> B: Nächste Frage. Millaista runon kieli on?
 O: Kieli on helppo.
 C: Ja poeettinen.

Toimintaa ohjaavat koodinvaihdot keskittyivät vain muutamalle puhujalle, joista erityisesti B suosi niitä. B toimi harjoituksessa muutenkin johtavassa asemassa ja pyrki ohjaamaan ryhmän kes- kustelua kohti tavoitetta. B näyttäisi siis koodinvaihtojen avulla asemoivan itsensä tarpeen vaatiessa harjoitusta johtavaan asemaan, jota muut osallistujat eivät myöskään kyseenalaista. Luokkahuoneen konventiot ohjaavat oppijoiden tulkintoja koodinvaihdoista, ja B:n pyrkimys ottaa opettajamainen asema koodinvaihdoilla hyväksytään pitäytymällä vastauksissa kohdekielellä. Harjoituksia ohjaavan funktion lisäksi tällaisille keskustelun ulkopuolelle sijoittuville koodinvaihdoille voidaan erottaa myös toisenlainen asennonvaihdos. Seuraavassa esimerkissä A ja B keskustelevat ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” -runon kertojasta ja pohtivat, millainen kertoja voisi olla:

- (51) B: Kertoja tietä kuka on saarella.
 A: [isoisä]
 B: [Kertoja on] kriitillinen se se viimeinen osa on kriitillinen tällaisesta aikasta aikakohta.
 -> A: Ich sehe immer noch ein alter Mann vor mir.
 B: Se on vanha mies?
 A: Joo.
 B: No voisi olla.

A esittää oman hyvin konkreettisen tulkintansa kertojasta, johon B ei omassa tulkinnassaan reagoi. B:n reagoimattomuus selittyy puheiden päällekkäisyydellä, sillä A esittää oman ajatuksensa B:n pohdintojen päälle. A:n koodinvaihto voidaan tulkita pyrkimykseksi kiinnittää B:n huomio: koodin- vaihto viestii muuttuneesta tilanteesta ja vaatii uuden tilanteen tulkitsemiseksi muiden keskustelijoi- den tarkemman huomion. Toisaalta A:n saksankielinen lausuma voidaan tulkita myös ikään kuin si- säiseksi puheeksi tai ääneen ajatteluksi. A ei esitä kysymystä tai osoita muuta kielellistä ongelmaa,

vaan toistaa aiemman ajatuksensa siitä, millainen kertoja on. A asettuu tavallaan sivuun esittäessään ajatuksensa saksaksi, sillä hän ei pyri ottamaan ohjaavaa roolia, vaan ennemmin osoittaa sanansa itselleen. Myös esimerkissä 52 tapahtuva koodinvaihto voidaan tulkita itselle suunnatuksi puheeksi. B vaihtaa koodia ensin avatakseen kertojan käsitettä, mutta jatkaa ikään kuin eri näkökulmasta:

- (52) B: Runon kertoja ah se ei ole autori. Se se on se ihminen joka kertoo.
 E: Ah der das macht
 -> B: Se lyriques ich lyrisches er. () Ich habe keine Ahnung für Literatur.
 A: Lyrika hän he he
 B: he he lyyrinen minä
 A: joo he he

B on hyvin tieto-orientoitunut lukija, ja hän näyttäisi kokevan kaunokirjallisuuden lukemisen ja tulkitsemisen itselleen vieraaksi alueeksi. Käsitteiden esittämisen jälkeen hän ilmaisee epävarmuuttaan tai turhautumistaan, mutta lausuma jää ilman reaktiota A:n tarttuessa käsitteisiin. B:n puuskahdus voidaankin tulkita sisäiseksi puheeksi tai kommentiksi, joka sijoittuu keskustelun ulkopuolelle. Koska kommenttia ei ole tarkoitettu osaksi keskustelua, eivät muut tartu siihen. Samankaltainen itselle suunnattu kommentti on myös esimerkissä 53, mutta nyt kommentoinnin kohteena on B:n oma sanahaku. B kommentoi siis koodinvaihdoilla sekä omia kokemuksiaan että toimintaansa. Esimerkin 53 koodinvaihdossa voidaan tulkita myös opettajamaisen aseman sävy, sillä vaihdon avulla B ikään kuin käy dialogia itsensä kanssa hakiessaan sanaa.

- (53) B: Mutta se-se tunnelma on on no saarella valmistaudutaan talven tuloon ja lyhtyjä keikkuu sumun ja vaihdetaan paristot. Se ei sopi minusta. Se se on liian jokapäiväinen teke-tekemis-mys? Tekemys?
 A: Joo
 -> B: Tekeminen? Nein das ist das Tun. Tehdämys?

Kielitaidoltaan edistyneempien oppijoiden ryhmissä toimintaa ohjaavia koodinvaihtoja ei ollut. Keskustelu hahmotettiin yhtä lailla harjoituksena, mutta sitä ei pyritty ohjaamaan saksankielisellä metapuheella. Keskustelut olivatkin hieman vapaamuotoisempia ja puheenvuorot pidempiä. Keskustelukurssilla koodinvaihtoja oli kaikkiaan hyvin vähän, ja niiden funktiot ovat selvästi monitasoisempia kuin vain sanaston ongelmiin liittyvät funktiot. Seuraavassa esimerkissä 54 F kuvaa vaikeuksiaan ymmärtää ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon”-runoa:

- (54) F: mutta luulen että minulla on iso ongelma koska en ymmärrän mitään tässä runossa. Ymmärrän sanoja mutta minusta -> tuntuu että lauseet ei tarkoita mitään. Das ist mein ongelma.

F puhuu jo varsin sujuvasti suomeksi ja pystyy ilmaisemaan kokemansa hankaluudet runon lukemisessa. Lopun kiteytynyttä fraasia muistuttava koodinvaihto voidaan siis sanastollisen aukon sijaan

tulkita asennonvaihdokseksi tai näkökulmanmuutokseksi. F ei kuitenkaan asetu kohdekieleen upotetun koodinvaihdon avulla tilanteen tai keskustelun ulkopuolelle, vaan ennemmin korostaa jo aiemmin sanomaansa. Fraasimaisuus myös erottaa vaihdon muusta puheesta vaatien kuulijan huomion ja tulkinnan. Koodinvaihdon kieli on myös huomionarvoinen, sillä F:n äidinkieli on ranska. Saksaan vaihtamalla F hyödyntää toista osaamaansa vierasta kieltä, ja ilmaisemalla saman ajatuksen molemmilla hän painottaa sanomansa merkitystä. F:n koodinvaihdon funktio voidaan tulkita toisaalta myös Gumperzin (75–76) esittämässä referoinnin funktiossa. Tällöin F tavallaan referoi omia ajatuksiaan ja etäännyttää itseään keskustelutilanteesta ajatusten välittäjän rooliin.

Koodinvaihtojen avulla oppija asemoi itseään sekä suhteessa sanottuun että keskustelutilanteeseen. Kun keskustelu tapahtuu opetuskontekstissa luokahuoneessa, ovat koodinvaihdot myös keino jäsentää tilan toimintaa. Keskusteluharjoituksissakin oppijoilla näyttäisi olevan paikoitellen tarve jäsentää keskustelua tehtäväkeskeisesti ja ohjata sitä tavoitteellisesti. Vapaamuotoisemmassa ympäristössä vastaavalle opettajamaiselle puheelle ei ehkä olisi tarvetta, tai keskustelun ohjaaminen tapahtuisi muilla keinoilla. Kielen valintaan voidaan tulkita vaikuttavan myös valittu rooli: opetustilanteessa roolitus on perinteisesti hyvin selkeä jako oppijoihin ja opettajaan, ja roolia korostetaan kielenopetuksessa kielellä. Kielen vaihtelut merkitsevät siis roolien vaihtumista. Oppijoiden keskinäisessä keskustelussa kielen vaihtaminen on siis merkki esimerkiksi astumisesta opettajamaiseen rooliin tai tilanteesta etäntymiselle. Kielitaidon edistyessä koodinvaihtojen funktiot näyttäisivät kerrostuvan ja monipuolistuvan. Edistynyt oppija säätelee paitsi asemaansa keskustelussa, myös suhdettaan sanottuun koodinvaihtojen avulla.

5.3 Koodinvaihdot ja tulkinnan sanoittaminen

Muista kuin asennon- tai näkökulmanvaihdoksista viestivistä koodinvaihdoista valtaosa esiintyi lausumissa, joissa puhuja esitti tulkintansa kannalta keskeisen havainnon tai kokonaisen tulkinnan. Nämä koodinvaihdot olivat tyypillisesti yksittäisiä sanoja, mutta myös kokonaisia lauseita. Yksittäiset sanat oli joko upotettu suomen lauserakenteeseen, tai vaihtoehtoisesti ne oli työnnetty suomenkielisen lauseen ulkopuolelle omaksi yksikökseen. Lauserakenteeseen upotetut koodinvaihdot eivät yleensä laukaisseet sanahakua tai merkitysneuvottelua, mutta lauseen ulkopuolelle työnnettyt ja nousuvalla intonaatiolla merkityt vaihdot lähes poikkeuksetta aloittivat yhteisen sanahaun. Koodinvaihtoja oli tulkinnan esittämiseen liittyvissä lausumissa yllättävän vähän oppijoiden pyrkiessä tietoisesti puhumaan suomea. Etenkin heikomman kielitaidon oppijat tukeutuivat muihin ja hyödynsivät runon sanastoa kertoessaan ajatuksiaan.

Eniten vaikeuksia oppijoilla oli silloin, kun he yrittivät ilmaista itseään mahdollisimman täsmällisesti. On selvää, että vieraalla kielellä viestiminen ei aina ole yhtä täsmällistä, vivahteikasta tai sujuvaa kuin äidinkielellä viestiminen, ja tämä vaikutti välillä vaivaavan joitakin informantteja. Runon tai kaunokirjallisuuden analysointi ylipäättään edellyttää joitakin sellaisia käsitteitä, joita oppijat eivät hallinneet suomeksi. Sellaiset verrattain yksinkertaisetkin käsitteet kuin päähenkilö ja kertoja olivat ainakin osalle vieraita, joten havaintojen täsmälliseen sanoittamiseen oli löydettävä jokin muu keino. Usein tuo keino oli koodinvaihto: vaihtamalla saksaan oppijoiden oli mahdollista nopeasti esittää havaintonsa muille. Parafraasit olivat harvinaisia, ja niihin turvautuminen oli osoitus sekä sanavaraston riittävydestä että rohkeudesta yrittää kiertää vaikeuksia tuottanut sana turvautumatta koodinvaihtoon. Koodinvaihdon ja parafraasin välimaille asettuu esimerkissä 40 esiintyvä latinankielinen termi, jota kielitaidoltaan muihin verrattuna hieman edistyneempi B tarjoaa ryhmän keskustellessa ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon”-runon alkusäkeistä. Kyseessä on koodinvaihto kielen vaihtuessa latinaan, mutta toisaalta myös kiertoilmaisu, sillä keskustelun aloittaneen E:n koodinvaihdolle ei esitetä suoraa käännettä. B oli keskustelijoista selvimmin käsitteisiin suuntautunut, ja häntä vaikutti välillä tuskastuttavan suomeksi viestimisestä seurannut epätäsmällisyys ja hitaus. B vaihtoikin usein koodia toistaakseen suomeksi sanomansa havainnon tai ajatuksen hienostuneemmassa tai täsmällisemmässä muodossa saksaksi.

Osa tulkintojen koodinvaihdosta oli siis suoraa seurausta suomenkielisen kirjallisuusanalyysin käsitteistön vieraudesta. Käsitteiden kohdalla koodinvaihtoa edelsi kuitenkin yhdessä tapauksessa parafraasi, ja muidenkin vaihtojen kohdalla informantit yrittivät kiertää suomenkielisen käsitteen kohdekielistetyillä lainoilla. Oppijoilla näytti siis olevan halu toisaalta käyttää sopivia käsitteitä, mutta halu viestiä suomeksi ohjasi ratkaisemaan käsitteidenkäyttöön liittyvät ongelmat soveltamalla olemassa olevaa kielitaitoa. Käsitteiden hakemiseen liittyi toisinaan myös pidempiä koodinvaihdon jaksoja, joissa informantit erkanivat tulkintakeskustelusta metakieleksi hahmottuvan saksan avulla neuvottelemaan oikeasta käsitteestä. Tällainen merkitysneuvottelu on esimerkissä 52, jossa kohdekielistetty laina avataan saksaksi ensin parafraasilla ja sitten saksankielisellä käsitteellä. Esimerkin 52 merkitysneuvottelu ja sanahaku osoittavat tulkintakeskustelun mahdollisuudet käsitteiden opettamisessa: aito tarve motivoi etsimään oikeita käsitteitä ja käyttämään niitä. Esimerkissä 52 informantit muodostanevat käsitteet kielitietoaan hyödyntäen, mutta muodostetut käsitteet ovat korrekteja kirjallisuusanalyysin käsitteitä. Kohdekielistettyjen lainojen runsaus osoittikin informanttien käyttävän äidinkieltään resurssina kommunikoidessaan suomeksi.

6 POHDINTA

Suomenkielisen suomalaisen nykyrunouden lukeminen oli informanteilleni uusi kokemus, johon liittyi sekä vieraalla kielellä lukemisesta syntyvää epävarmuutta että oman kielitaidon rajojen etsimistä ja koettelua. Vaikka kursseilla oli hyödynnetty suomalaista runoutta, oli runon itsenäinen lukeminen ja tulkitseminen informanteille haastava tehtävä, johon he tarttuivat kukin omista lähtökohdistaan. Etenkin kielikurssilaisten tapauksessa kaunokirjallisuudesta keskustelu suomeksi oli oppijoille ilmeisesti vierasta. Laitoksen tarjoamat suomalaisen kirjallisuuden kurssit opetetaan lähinnä saksaksi, jotta kielitaito ei muodostuisi esteeksi osallistumiselle. Suomen pääaineopiskelijoiden määrä on melko pieni, joten kursseille houkutellaan tällä väljemmällä kielitaitovaatimuksella myös muita opiskelijoita. Vaikka suomea osaavilla on kirjallisuuskursseilla mahdollisuus lukea käsiteltävät tekstit myös suomeksi, käydään keskustelut lähinnä saksaksi. Suomenkielisten kirjallisuuden analyysiin liittyvien käsitteiden oppiminen kontekstissaan ei siis ole ollut mahdollista ilman oppijoiden omaa aktiivisuutta. Suomalaiseen kirjallisuuteen ja kulttuuriin opinnoissaan suuntautuvat opiskelijat hallitsevat luonnollisesti kaunokirjallisuuden käsitteet paremmin kuin esimerkiksi kielitieteellisesti suuntautuneet, ja tämä jakolinja näkyi jossain määrin myös aineistossani.

Kirjoittamisessa näkyi sama harjaantumattomuus kuin keskustelussa: koska tavallisimmin tuotetut tekstit olivat lyhyitä kertovia tekstejä tai viestejä, oli runon pohjalta kirjoittaminen haastava tehtävä. Kirjoittaminen on puhumisen tapaan produktiivinen taito, ja siten usein haastavampaa kuin reseptiivinen lukeminen tai kuunteleminen. Aineistosta kirjoittaminen oli informanteille tuttua esimerkiksi kesäkurssien hakemusten kirjoitelmista, mutta runo oli heille aineistona aiemmista poikkeava. Kirjoittaminen näyttäytyi haasteena, koska ennen kirjoittamista runo oli ymmärrettävä: runon kieli ja aukkoisuus edellyttivät enemmän töitä kuin esimerkiksi kuvasta kirjoittaminen. Oppijat joutuivat siis prosessoimaan aineistoa ja tekemään töitä sekä reseptiivisesti että produktiivisesti suoriutuakseen tehtävästä. Toisaalta oppijoiden valmiudet kirjoittaa runon pohjalta näyttivät kehittyvän vauhdilla, sillä toisella aineistonkeruun kierroksella tulkintatekstit olivat pidempiä ja harkitumman oloisia. ”Tunneseteli” saattoi tarjota informanteille tosin enemmän tarttumapintaa selvien kulttuuristen piirteiden puuttuessa ja yleismaailmallisemman aiheen vuoksi, mutta uskon teksteissä näkyvän myös ensimmäisen runon tulkinnassa kertynyt kokemus ja rohkeus tarttua tulkintatehtävään.

Reetta Pekkasen runo ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon” herätti informanteissa runsaasti kysymyksiä, joista vain osaan he yrittivät vastata keskustelun aikana. Kysymyksiä heräsi toisaalta kieleen liittyvistä ymmärtämisvaikeuksista, kuten esimerkiksi kielikurssilaisten sekaannuksessa liittyen verbiin *kastautua*, mutta toisaalta myös runon merkityksestä. Runon kieli tuotti joitakin vaikeuksia, mutta suurempi ongelmien aiheuttaja oli tekstilajiin liittyvä aukkoisuus: viranomaisen

rooliin ja liikkeen suuntaan liittyvä pohdiskelu syntyi tarpeesta täyttää runon avoimeksi jättämät kohdat ja tulkita sen antamat vihjeet. Runon sisäisen koheesion hahmottaminen oli ilmeisesti haastavaa sen typografian, aukkoisuuden, sidesanojen vähäisyyden ja runokieleen liittyvän yllätyksellisyyden vuoksi. Runon tekstilajin konventiot eivät olleet kaikille yhtä tuttuja, ja valmius hyväksyä esimerkiksi typografian tuottamat konkreettiset aukot ja runonkielen tyylittely edesauttoivat tekstilajin muodostaman kynnyksen ylipääsemistä. Ongelmistaan huolimatta kaikki ryhmät hahmottelivat runoon kaksiosaisen rakenteen ja tulkitsivat runoa joidenkin tärkeinä pitamiensä elementtien ohjaamina. Tulkinnot eivät olleet sattumanvaraisia vaan harkittuja. Runon ymmärtämisen ja sen aidon tulkitsemisen puolesta puhuvat esimerkiksi tunnelmasta tehdyt yhdenmukaiset päätelmät ja esitetyt perustelut. Tulkinnoissa ja perusteluissa näkyivät toisaalta myös informanttien oma kokemusmaailma, sillä muutama informantti purki runoa ja erityisesti sen kulttuurisia elementtejä omaa kokemustaan hyödyntäen.

Pekkasen runon jälkeen käsitelty Eino Santasen ”Tunneseteli” tuotti samaan tapaan joitakin kieleen kytkeytyviä ongelmia. Erityisesti runon nimen ymmärtäminen vaikeutti sen tulkitsemista ja sekä kielikurssilaiset että Kirjoitamme suomeksi -kurssin osallistujat keskustelivat nimen merkityksestä. Runon nimi ohjaa runon luentaa, ja kun nimen merkityksen ymmärtäminen on haastavaa, siirtyy haastavuus myös koko runon tulkinnan tasolle. ”Tunnesetelin” tulkinnoissa toistuivat ajatukset rahan tunteettomuudesta ja sen kierrosta omistajalta toiselle. Runo hahmottui ehkä aiheeltaan yleismaailmallisempänä kuin suomalaiseseen saarimiljööseen sijoittuva ”Mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon”, mikä saattoi edesauttaa tulkintojen muotoilua. Toisaalta informantit myös kommentoivat runon kielen olevan helppoa, eli koko runo näyttäytyi ehkä ymmärrettävämpänä kuin Pekkasen runo. Rahaan liittyvät mielikuvatkin olivat hyvin yhteneviä, ja runoa tulkittiin niiden johdattamana melko samalla tavalla ryhmästä riippumatta. Runon viittaus kuuteen askelmaan kiinnitti ehkä hieman yllättävästikin vain yhden informantin huomion niin, että sitä luettiin alluusiona. Alluusioiden tunnistaminen edellyttää kaunokirjallista ja kulttuurista kompetenssia, eli intertekstuaalisuudet luennasaan havaitseva täydentää lukemaansa tekstiä aiemmin luettujen ja kohdattujen tekstien avulla. Informantit huomioivat tulkinnoissaan myös runon typografian ja liittivät sen onnistuneesti osaksi tulkin- taansa.

Runouden luettaminen ja tulkitseminen osana opetusta on perusteltua ja oppijoita monella tasolla hyödyttävää toimintaa. Informanttien tulkinnat runoista osoittavat kaunokirjallista kompetenssia ja kykyä ymmärtää aukkoista tekstilajia kehittyvän kielitaidon puutteista huolimatta. Runojen tulkinnot ja luennat osoittavat oppijoiden hyödyntävän monipuolisesti eri lukustrategioita ja lingvististä tietoaan lukiessaan runoutta. Tulkintakeskustelut osoittavat myös motivaation ja omien kykyjen rea-

listisen arvioinnin tärkeyden. Kielitaidostaan epävarma oppija saattaa pyrkiä hylkimään liian haastavaksi kokemaansa tekstiä, jolloin kielitaito ei haasteen vaikeuden vuoksi pääse kehittymään. Vaikeaksi koetun tekstin lukeminen ja tulkitseminen on kuitenkin myös voimaannuttavaa toimintaa oppijan tarttuessa tekstiin ennakkoluulottomasti. Kohdetekstinä runous mahdollistaa oppijoiden oman kokemusmaailman hyödyntämisen tekstin merkityksen rakentamisessa, jolloin tekstiin muodostuu mahdollisesti kiinteämpi ja intiimimpi suhde. Tekstin merkityksellisyyden kokeminen on myös osa autenttisen tekstin määritelmää.

Kirjallisuuden käsitteiden vierauden lisäksi muutamien informanttien aktiivisessa käytössä oleva sanasto vaikutti keskusteluissa suppeahkolta. Esimerkiksi keskusteluihin aktiivisesti osallistuvan A:n puhevuoroissa toistuu lähinnä samanmielisyyttä tai myötäilyä ilmaisevat *juu* ja *joo*. A:lla on muutamia pidempiä vuoroja ja hän tarjoaa aktiivisesti apua sanahakutilanteissa, mutta sanaston rajallisuus näkyy esimerkiksi katkonaisina ja yksittäisistä sanoista muodostuvista vuoroista. Toisaalta kielikurssin informanteista osa osallistui keskusteluun joko yhdellä sanalla tai nonverbaalisesti. Kielikurssin osallistujat eivät ryhmänä olleet kielitaidoltaan siis yhtä edistyneitä kuin muut kaksi ryhmää. Kielikurssilaiset kuitenkin turvautuvat aktiivisesti toisiinsa ja auttoivat toisiaan esimerkiksi sanahauissa, jolloin keskustelu oli mahdollista pitää käynnissä. Keskustelukurssin informantit olivat kielitaidoltaan edistyneempiä, mutta pyrkivät lähinnä monologimaisesti esittämään omia tulkintojaan. Toisen puheenvuoroihin ei juurikaan kommentoitu ja siinä esitettyjä ajatuksia ei jatkettu. Keskustelukurssilaiset eivät siis keskustelleet samassa mielessä kuin heikomman kielitaidon kielikurssilaiset.

Tulkintakeskusteluissa esiintyville oppijoiden koodinvaihdolle on perusteltua esittää kielitaidon tasosta riippumatta muitakin funktioita kuin kielitaidon puutteiden paikkaaminen. Oppijoiden kielitaitoa ei voi tarkastella täysin samaan tapaan kuin sujuvasti kaksikielisten tasapainoista kahden kielen ja kieliopin rinnakkaiseloa, mutta alkeellisellakin kielitaidolla kommunikoivan oppijan koodinvaihdot palvelevat erilaisissa viestinnällisissä tehtävissä sanaston puutteiden paikkaamisesta luokahuoneen roolien merkitsemiseen. Etenkin kielikurssin B vaihtoi koodia usein erilaisissa funktioissa sanahauista ohjaavan roolin merkitsemiseen. Kielitaidon karttuessa koodinvaihdot lähenevät kaksikielisten koodinvaihtoja: sekä kielitaidoltaan vahvan D:n ja kielitaitoaan hieman arkailevan F:n koodinvaihdosta voi lukea kielellä tyylittelyyn tai leikittelyyn liittyviä tavoitteita. Kielenoppijan tavoitteena on lopulta olla kielenkäyttäjäksi, ja kieltä on mahdollista käyttää oppimisen alkuvaiheista lähtien. Koodinvaihtojen tyypistäminen kielitaidon puutteiksi ohjaa erottamaan oppijan kielen koodinvaihdot erilliseksi ilmiöksi sujuvasti kaksikielisten koodinvaihdosta, jolloin osa oppijan kielitaidosta jää väijäämättä huomiotta. Oppijankielen koodinvaihtoja tulisikin tarkastella sekä kielitaidon taso että koodinvaihtojen mahdolliset päällekkäiset funktiot huomioiden.

Kaunokirjallisuus muodostaa kiistämättömän osan ulkomaan opetuspisteiden suomen kielen ja kulttuurin opetuksesta, mutta sen käyttötavat ja käytön tavoitteet ansaitsevat edelleen huomiota. Kaunokirjallisuuden tarjoaminen ja hyödyntäminen opetusmateriaalina mahdollistaa kulttuurin opettamisen lisäksi myös luetunymmärtämisen taitojen harjaannuttamisen ja kielen eri tyylien havainnoinnin. Proosan hyödyntämisen lisäksi myös runous on oppimisen alkuvaiheesta asti hyödyllinen ja oppimista rikastuttava tekstilaji: mitallisen runouden poljento voi auttaa muistamaan paremmin ja ääneen lukeminen käy ääntämisen harjoittelusta. Kielenoppimisen alkuvaiheessa etenkin kieleltään yksinkertaiset ja lyhyet runot voivat olla jopa voimaannuttava lukukokemus: runoutta vaivaa turhaan vaikean tekstilajin leima. Kielitaidon karttuessa runoutta tulisi myös tulkita, sillä tulkitseminen esimerkiksi keskustellen harjaannuttaa omien ajatusten kielentämiseen ja parhaimmillaan rakentaa kielitaitoa edelleen vuorovaikutuksessa. Runous ja kaunokirjallisuus ylipäättään ovat kuitenkin oppijalle väline paitsi kielen oppimiseen, myös kulttuurin hahmottamiseen.

Runouden roolia suomen kielen opetuksessa on toistaiseksi tutkittu vain vähän, ja jatkotutkimukseen soveltuvia aiheita olisivat esimerkiksi lyriikka riimitelyn ja lorituksen muodossa pienten lasten opetuksessa Suomessa ja ulkomailla tai eritasoisten S2-oppijoiden valmiudet lukea ja tulkita runoa. Keräsin tämän tutkimuksen aineiston harjoittelussani Saksassa, mutta pohdin runouden opetuskäyttöä myös Fulbright-jaksollani Yhdysvalloissa. Hyödynsin lyhyitä loruja ja runoja myös siellä pitämilläni suomen kielen ja kulttuurin alkeiskursseilla, ja positiiviset kokemukseni runouden mahdollisuuksista sekä Saksassa että Yhdysvalloissa kannustavat jatkamaan runouden sovellusmahdollisuuksien parissa. Mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olisikin myös vertaileva tutkimus saman runon eri kulttuuripiireistä tulevien lukijoiden tulkinnoista.

LÄHTEET

- ALDERSON, CHARLES J. & URQUHART, A. H. 1984: Introduction: what is reading? – Alderson & Urquhart (toim.) *Reading in a foreign language* s. xv–xxviii. New York: Longman.
- ALDERSON, CHARLES J. 1984: Reading: a reading problem or a language problem? – Alderson & Urquhart (toim.) *Reading in a foreign language* s. 1–27. New York: Longman.
- AUER, PETER 1984: *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- AUER, PETER 1998: Introduction: Bilingual conversation revisited. – Peter Auer (toim.) *Code-switching in conversation* s. 1–24. Lontoo: Routledge.
- BERNHART, ELIZABETH H. & KAMIL, MICHAEL L. 1995: Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. – *Applied linguistics* 16 (1) s. 15–34. <https://doi.org/10.1093/applin/16.1.15>
- BLOMBERG, KRISTIAN – MANNINEN, TEEMU – TAVI, HENRIKKA 2009: 2000-luvun runous. – *Tuli&Savu* 4/2009. <http://www.tulijasavu.net/2010/03/2000-luvun-runous/>. Viitattu 20.4.2018.
- BUCHHOLZ, EVA 1996: Vieraan ymmärtäminen: kaunokirjallisuuden käyttö opetusmateriaalina. – Sirkka-Liisa Hahmo & Osmo Nikkilä (toim.) *Vieraan ymmärtäminen. Kirjoituksia kielestä ja kulttuurista* s. 51–60. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 656. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- EDMONDSON, WILLIS 2004: Code-switching and world-switchin in foreign language classroom discourse. – Julian House & Jochen Rehbein (toim.) *Multilingual communication* s. 155–178. Amsterdam: John Benjamins.
- GUMPERZ, JOHN 1982: *Discourse strategies*. Lontoo: Routledge.
- GRABE, WILLIAM 2009: *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. The Cambridge Applied Linguistics Series. New York: Cambridge University press.
- HELMINEN, JOHANNA 2007: *Sisu, sanattomuus ja suomalainen melankolia. Unkarilaisten suomenopiskelijoiden ja suomalaisten kirjallisuudenopiskelijoiden tulkinnat Petri Tammisen novellista ”Koti”*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston taideaineiden laitos: Suomen kirjallisuus.
- HUOTARINEN, VILJA-TUULIA 2016: Kierrätetyt tunteet. – Satu Grünthal (toim.) *Säkeilyvaara. Runouden käyttöopas* s. 185–186. Helsinki: WSOY.
- ISER, WOLFGANG 1978: *The act of reading. A theory of aesthetic response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- JAUSS, HANS ROBERT 1983: Kirjallisuushistoria kirjallisuustieteen haasteena. - Maria-Liisa Nevala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä* s. 197–235. Tietolipas 94. Juva: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Artikkelin kääntänyt Maria-Liisa Nevala alkuperäisestä artikkelista *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, luvut V–XII, teoksessa *Literaturgeschichte als Provokation*; Frankfurt 1970.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1995: Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. – *Virittäjä* 99 s. 2–24.

- KALLIOKOSKI, JYRKI 2007: Tekstitaidot ja kirjallisuuden opetus. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* s. 39–55. Tietolipas 216. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2009: Koodinvaihto ja kielitaito. – Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat* s. 309–330. Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2010: Suomi toisena kielenä -näkökulma kaunokirjallisuuden ymmärtämiseen ja tulkintaan. – *Virittäjä* 114 s. 436–440.
- KARJALAINEN, ANNA-MARI 2002: ”No ehkä siellä on vielä joku pointti”. *Miten S2-oppijat tulkitsevat kahta suomalaista novellia*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos: suomen kieli.
- KOVÁCS, MAGDOLNA 2009: Koodinvaihto ja kielioppi. – Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat* s. 24–49. Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KOVALA, URPO & VAINIKKALA, ERKKI 2000: *Reading cultural difference. The reception of a short story in six European countries*. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KUISMA, KAROLIINA 2001: Alkeisoppijan kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoitelmissa: kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen. – Taija Nieminen (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen* s. 11–75. Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KYLMÄNEN, SAARA 2015: *Panttivanki ja muita kertomuksia. Opettajan opas*. Opetushallitus: <http://www.edu.fi/panttivanki>. Viitattu 22.4.2018.
- KÄRNÄ, LEENA & LEHMUSVAARA, TIINA 2007 (toim.): Suomen kielen ja kulttuurin opetuspisteet ulkomaisissa yliopistoissa. – Tiina Lehmusvaara (toim.) *Kielisilloja maailmalle. suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa* s. 48–147. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- LAPPALAINEN, HANNA 2004: *Variaatio ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 964. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura
- LEHIKONEN, TIINA 2010: Runo puheena ja runon puhujat. ”En jaksa nauramatta katsoa sinua”. – Siru Kainulainen, Kaisu Kesonen & Karoliina Lummaa (toim.) *Lentävä hevonen. Välineitä runoanalyysiin* s. 213–237. Tampere: Vastapaino.
- LEHMUSVAARA, TIINA & RAANAMO, ANNA-MAIJA 2007: UKANin 30 ensimmäistä vuotta. – Tiina Lehmusvaara (toim.) *Kielisilloja maailmalle. suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa* s. 11–20. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- LEHTIMAJA, INKERI 2001: Kielten vaihtelu kaksikielisessä opetuksessa. – Taija Nieminen (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen* s. 259–297. Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LITTLEWOOD, WILLIAM 2004: Second language learning. – Alan Davies & Catherine Elder (toim.) *The Handbook of Applied Linguistics* s. 501–524. Malden: Blackwell Publishing.

- LOUNAVAARA, MARJA-TERTTU 2004: *Näytelmän lukupiiri suomi toisena kielenä -opetuksessa. Integraation tukeminen kaunokirjallisuuden avulla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos: suomen kieli.
- MALM, RITVA 2006: Kirjallisuuden opettamisesta Vilnan yliopistossa. Kun teoria ja käytäntö eivät kohtaa. – Sari Pöyhönen & Kari Hiltula (toim.) *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia* s. 109–127. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MASONEN, VIRPI 2013: Leksikaalinen kompetenssi osana kielitaitoa. – *Lähivõrdlusi/Lähivertailuja* 23 s. 187–209. <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV23.08/235>
- MELA, MARJO & MIKKONEN, PIRJO 2007: *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Tietolipas 216. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- MIKKONEN, KAI 2009: Lukeminen tulkintana. – Outi Aulanko & Tiina Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* s. 64–90. Tietolipas 174. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- MUYSKEN, PIETER 2000: *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge University Press.
- MUYSKEN, PIETER 2007: Mixed codes. – Li Wei & Peter Auer (toim.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication* s. 315–339. New York: Mouton de Gruyter.
- MYONGHEE, KIM 2004: Literature discussions in adult L2 learning. – *Language and Education* 18 (2) s. 145–166. <https://doi.org/10.1080/09500780408666872>
- NURMI, ARJA 2009: Kielikontaktien vaikutus englannin kieleen. – Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat* s. 191–211. Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- OPETUSHALLITUS 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- PEKKANEN, REETTA 2014: *Pieniä kovia nappuja*. Helsinki: Osuuskunta Poesia.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 259–288. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- ROSENBLATT, LOUISE M. 1988: Writing and reading: the transactional theory. Technical report No. 13. Berkeley, Pittsburgh: Center for the study of writing. University of California and Carnegie Mellon university. https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/127/TR13.pdf?x-r=pcfile_d
- ROSENBLATT, LOUISE M. 1994: *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois university press.
- SANTANEN, EINO 2014: *Tekniikan maailmat*. Helsinki: Teos.
- SMOLANDER, JENNA 2012: *Runoja ja merkityksiä. Runous lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos: kirjallisuus.

STEFFENSEN, MARGARET S. – JOAG-DEV, CHITRA 1984: Cultural knowledge and reading. – J. Charles Alderson & A. H. Urquhart (toim.) *Reading in a foreign language* s. 48–64. Applied Linguistics and Language Study. New York: Longman.

VAARALA, HEIDI 2006: Suomen kieltä Saksassa. Orkidean hoito-ohjeita. – Sari Pöyhönen & Kari Hiltula (toim.) *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia* s. 133–155. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

VAARALA, HEIDI 2009: *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskusteleivat nykynovellista?* Jyväskylä studies in humanities 129. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

VARPIO, YRJÖ 1982: *Reseptitutkimus ja muita artikkeleita*. Monistesarja n:o 22. Tampere: Tampereen yliopisto, kotimainen kirjallisuus.

VIITA-LESKELÄ 2014: Kohti kokemuksellista kielenoppimista. *Kieliverkoston verkkolehti*. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kohti-kokemuksellista-kielenoppimista>. Viitattu 22.4.2018.

Verkkolähteet:

Runoilija Eino Santanen kirjoittaa ja esittää setelirunonsa Tunneseteli ja laittaa sen kiertoon. Nuoren voiman Youtube-tili. <https://www.youtube.com/watch?v=IfpRZe29VFY>. Viitattu 26.4.2018

Suomalaisille opettajille ja tutkijoille. http://www.cimo.fi/ohjelmat/suomen_kieli_ja_kulttuuri/suomalaisille_opettajille_ja_tutkijoille. Viitattu 20.4.2018.

Suomalaisille opiskelijoille. http://www.cimo.fi/ohjelmat/suomen_kieli_ja_kulttuuri/suomalaisille_opiskelijoille. Viitattu 20.4.2018

Ulkomaiset yliopistot, joissa voi opiskella suomea. http://www.cimo.fi/ohjelmat/suomen_kieli_ja_kulttuuri/ulkomaiset_yliopistot_joissa_voi_opiskella_suomea. Viitattu 20.4.2018

Tallinnan yliopisto keskeyttää toistaiseksi suomen kielen pääaineopetuksen – opettajat ja opiskelijat huolestuivat: "Tästä seuraa pahaa jälkeä". <https://yle.fi/uutiset/3-10108628>. Viitattu 20.4.2018

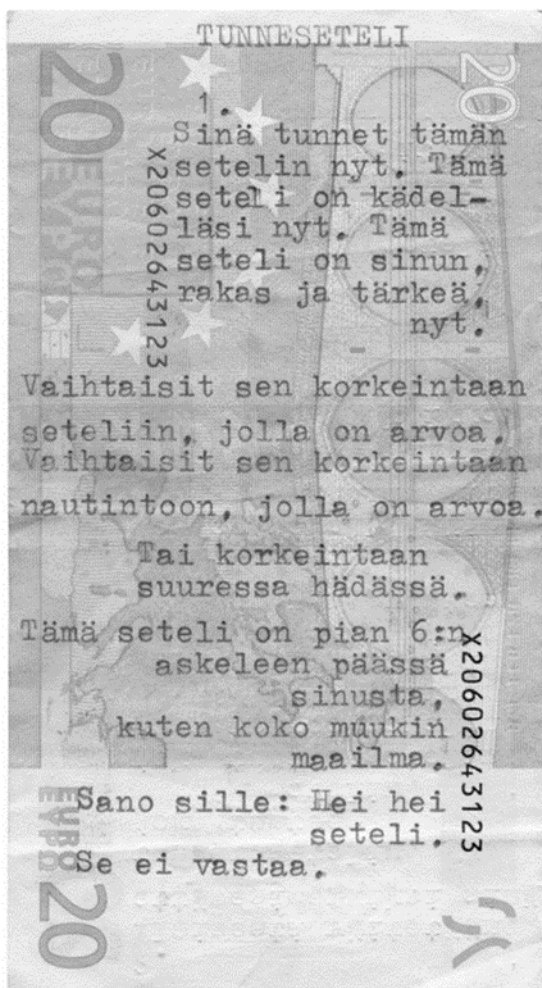
LIITTEET

Liite 1. Runot

mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon
 pressuja pingotetaan halkopinojen päälle
 kaukosäätimiin vaihdetaan paristot,
 lyhtyjä keikkuu sumun seassa kohti saunaa

vielä tarkenee kastautua. Kaislat
 antavat helposti myöten kun vene ui rantaan
 ei osattu odottaa ketään enää tällaiseen aikaan
 mutta ruoka jää kesken: viranomainen
 ehtikin yöksi kotiin

Reetta Pekkanen 2014: *Kovia pieniä nappuja*



Eino Santanen 2014: *Tekniikan maailmat*

Liite 2. Taustatietolomake

Henkilötiedot

1. Nimi: _____
2. Ikä: _____
3. Sukupuoli: _____
4. Äidinkieli / -kielet: _____
5. Mitä muita kieliä osaat? _____
6. Kuinka kauan olet opiskellut suomea? _____

Yleisesti lukemisesta

1. Mitä luet? esim. kaunokirjallisuus (romaanit, runot), sanomalehdet, opintoihin liittyvät kirjat, internet (sähköposti, uutissivustot, muut sivustot, jne.), tietokirjallisuus, jne.

2. Kuinka usein luet?

3. Millä kielellä/kielillä luet?

4. Miksi luet?

Suomen kielellä lukemisesta

1. Mitä luet suomeksi?

2. Kuinka usein luet suomeksi?

3. Käytätkö apuvälineitä (esim. sanakirjaa, käännösohjelmaa) kun luet suomeksi? Jos käytät niin mitä?

Kirjallisuudesta

1. Keitä suomalaisia kirjailijoita tunnet nimeltä? Oletko lukenut heidän teoksiaan? Jos muistat, niin mainitse myös lukemasi romaanin/novellin/runon nimi!

2. Kuka on lempikirjailijasi? Miksi?

3. Millaisesta kirjallisuudesta pidät erityisesti? Luettele myös lempiteoksiasi.

Tähän voit kirjoittaa muita ajatuksiasi lukemiseen liittyen:

Liite 3. Aineistonkeruulomake 1

Nimi: _____

mutta saarella jo valmistaudutaan talventuloon
pressuja pingotetaan halkopinojen päälle
kaukosäätimiin vaihdetaan paristot,
lyhtyjä keikkuu sumun seassa kohti saunaa

vielä tarkenee kastautua. Kaislat
antavat helposti myöten kun vene ui rantaan
ei osattu odottaa ketään enää tällaiseen aikaan
mutta ruoka jää kesken: viranomainen
ehtikin yöksi kotiin

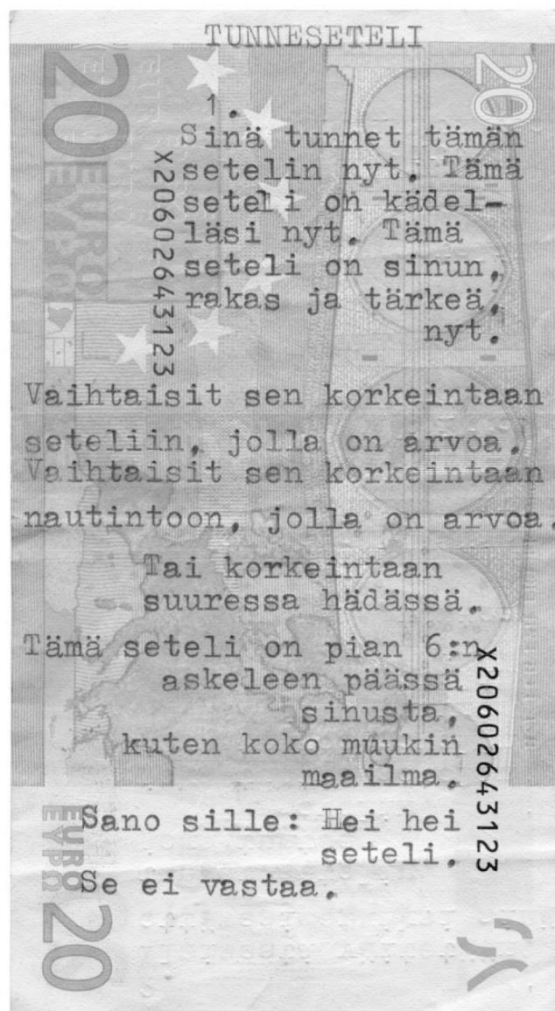
Reetta Pekkanen 2014: Pieniä kovia nappuja

Piirrä miellekarttasi (mind map) tähän. Voit tehdä merkintöjä myös runoon.

Mikä on runon juoni? Mitä siinä mielestäsi tapahtuu? Kerro / kirjoita siitä ystävälle!

Liite 4. Aineistonkeruulomake 2

Nimi: _____



Santanen Eino 2014: Tekniikan maailmat

Piirrä miellekarttasi (mind map) tähän. Voit tehdä merkintöjä myös runoon.

Mitä runossa mielestäsi tapahtuu? Mistä se kertoo? Kerro / kirjoita siitä ystävälle!

Liite 5. Keskustelujen apukysymykset

1. Millainen tunnelma runossa on?
2. Mitä runossa tapahtuu?
3. Mikä kohta on mielestäsi runon tärkein kohta?
4. Mitä kohtaa et ymmärrä?
5. Kuka runon kertoja voisi olla? Kuvaile!

1. Mitä runon nimi ”Tunneseteli” tarkoittaa? Mitä ajatuksia se sinussa herättää?
2. Runo on kirjoitettu 20 euron setelille. Mitä mieltä olet tästä? Miten tulkitset runon muotoa?
3. Millaista runon kieli on? Millainen tunnelma runossa on?
4. Mikä kohta on mielestäsi runon tärkein kohta?
5. Mikä on runon teema? Mistä runo kertoo?